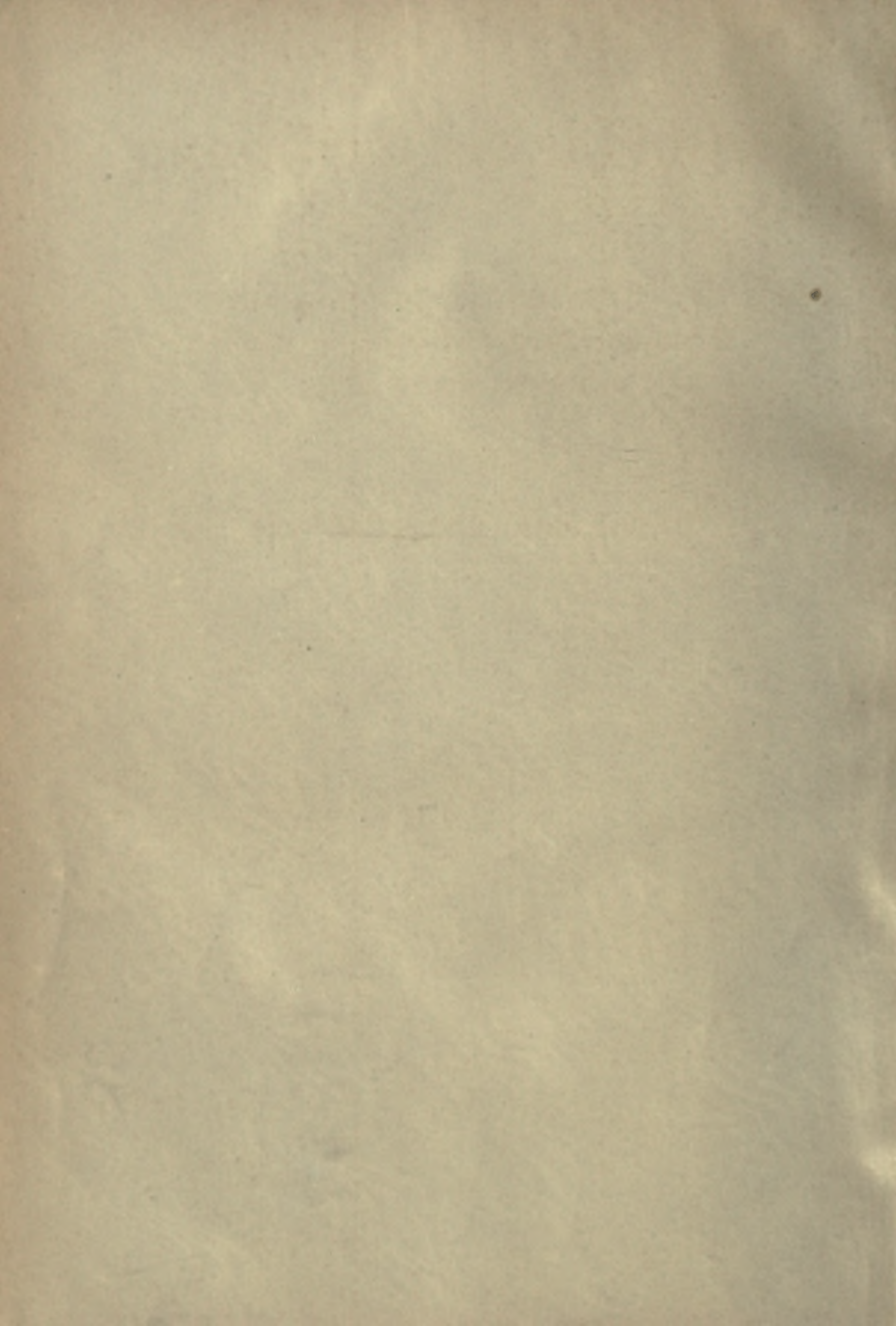
UNIVERSITY
OF
TORONTO
LIBRARY







Hist.

Geschichte der Erziehung

Vier Vorlesungen, gehalten im ersten Stuttgarter Hochschulkursus für Lehrer und Lehrerinnen 1909

von

D. Friedrich Michael Schiele
Privatdozent der Kirchengeschichte in Tübingen



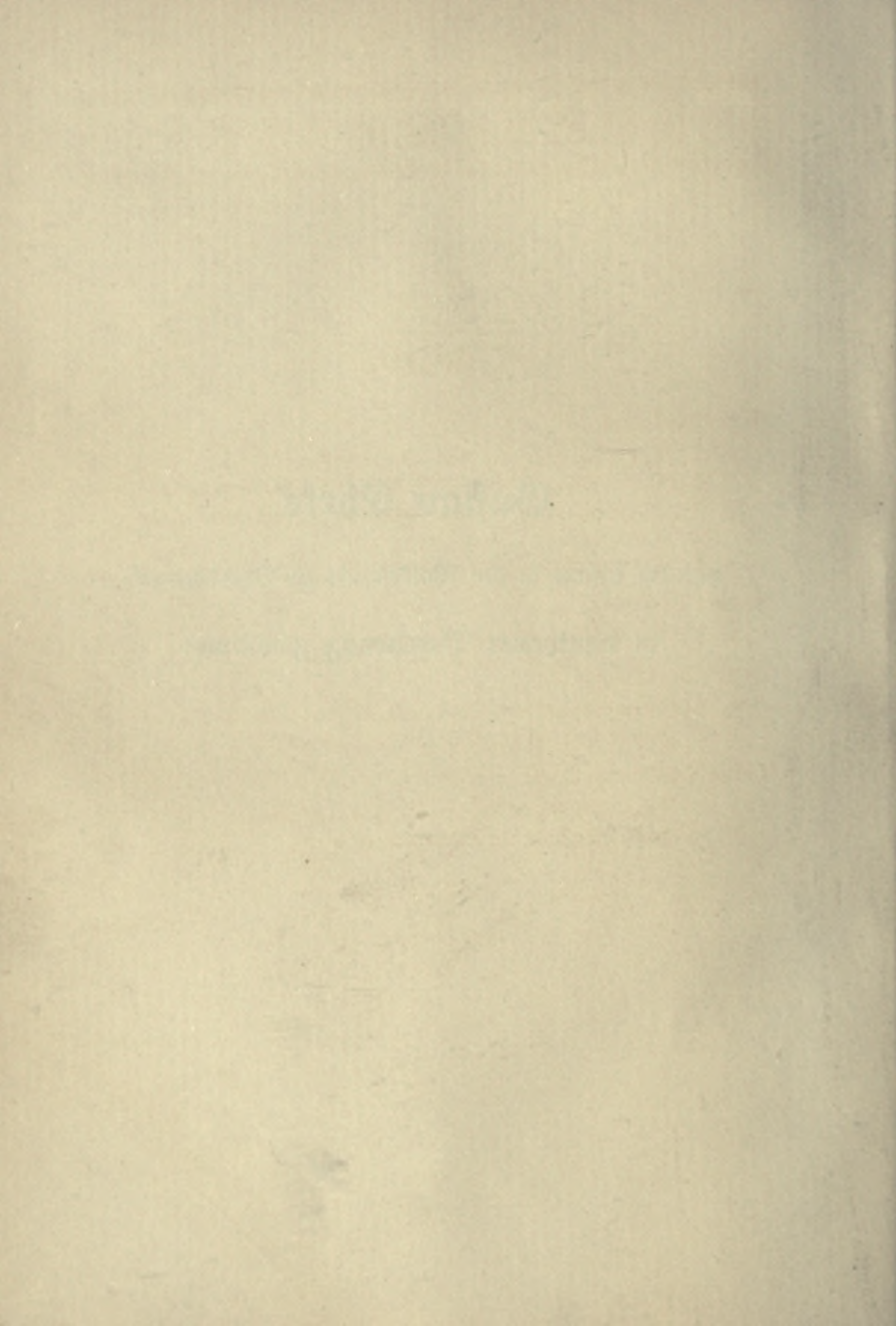
Leipzig
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung
1909

107534
23/1/11

Gustav Ehrke

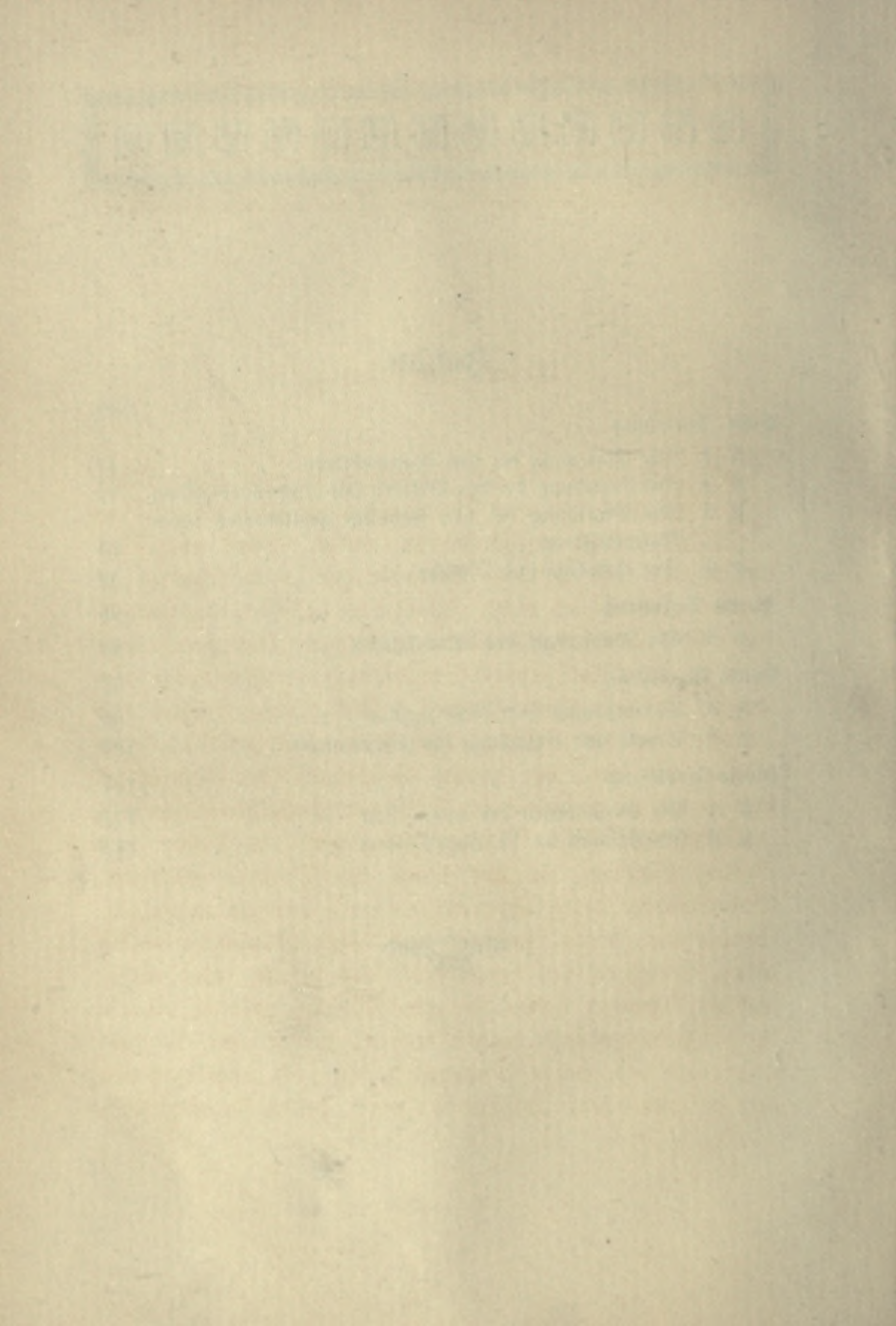
meinem Lehrer in der Volksschule zu Oberboernecke

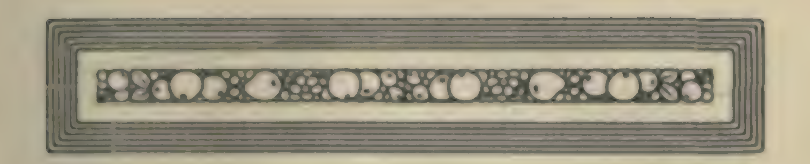
in dankbarer Verehrung gewidmet



Inhalt.







Erste Vorlesung.

Die Geschichte der Erziehung in dem engen Rahmen von vier Vorträgen nach allen wesentlichen Seiten erschöpfen zu wollen, wäre eine Vermessenheit; und solcher Vermessenheit mich schuldig zu machen, gedenke ich nicht. Wohl aber hoffe ich, die Grundzüge ihres Verlaufes schildern zu können. Und gerade von einer knappen und groben Schilderung der Grundzüge verspreche ich mir einen Vorteil. Uns allen, mögen wir Unterricht in der Geschichte der Pädagogik genossen, oder mögen wir eine der vielen Geschichten der Pädagogik studiert haben, ist dabei eine Fülle von Einzelheiten lebendig geworden: herrliche Männer, Erzieher und Lehrer von Gottes Gnaden, die uns durch ihr Vorbild hinreißen, Bahnbrecher, deren Spuren wir mit Hingebung folgen, Sonderlinge, deren Ansichten und Versuche uns zu denken geben, Irrlehrer, vor denen man uns warnt. Und außer diesen Männern haben wir eine Menge goldner Regeln der Erziehungskunst kennen lernen, die je und je ausgesprochen sind, ewige Wahrheiten, die auch, abgesehen von den geschichtlichen Umständen, unter denen sie einst auf-

leuchteten, immer ihre Geltung für unsere pädagogische Praxis behalten werden. Aber über praeceptum und exemplum, über den goldnen Regeln und den herrlichen Vorbildern kommt nur zu leicht die wirkliche Geschichte zu kurz; und die Frage, welche Wandlungen das Erziehen in der Praxis und in der Theorie durchgemacht hat, welches die Ursachen, welches die Wirkungen, welches der Sinn dieser Wandlungen gewesen ist, wird nicht zur Hauptfrage gemacht. Ich will versuchen, sie in meinen Vorträgen zur Hauptfrage zu machen und das andere daneben lieber zurücktreten lassen.

Meine Absicht macht es nötig, den Stoff anders zu begrenzen, als es der pädagogische Schulunterricht tut. Ich darf nicht erst bei dem Erziehungswesen der Kulturvölker einsetzen, die es schon zu einer ausgebildeten, nachahmenswerten pädagogischen Weisheit gebracht haben. Und ich darf nicht schon bei den großen Pädagogen ums Jahr 1800 abbrechen, die unsere Meister und Führer geworden sind. Sondern ich muß zu den Anfängen der Erziehung bei den Naturvölkern zurücksteigen, und ich muß bis zu den ungelösten Erziehungsfragen der Gegenwart vordringen, will ich anders die Grundzüge der pädagogischen Geschichte in einem Gesamtaufriß vortragen. Aber wie ich so hinten und vorn die Grenzen weiter stecke, als es sonst meist geschieht, muß ich auch rechts und links weiter hinüber schauen auf die gesamte Kulturentwicklung. Denn es ist zwar ein Gemeinplatz, aber er wird nicht immer beherzigt, daß die Geschichte der Erziehung nur ein Teil der Kulturgeschichte ist und nur als solcher Teil dargestellt und verstanden werden kann.



Damit steuern wir auf ein uferloses Meer hinaus. Wir müssen uns also nach einem Kompaß umtun. Wir finden ihn in der Erkenntnis, daß es die Formen der Gesellschaft sind, von denen die Formen der Erziehung abhängen. Das Erziehen besteht ja in nichts anderem, als darin, daß unablässig eine ältere Generation ihre Kultur an die zusammen mit ihr in einer Gesellschaft lebende jüngere Generation übermittelt und sie zur Erhaltung, vielleicht auch zur Weiterbildung dieser Kultur anleitet. Die Erziehung ist das souveräne Mittel, durch das sich die menschliche Gesellschaft unaufhörlich regeneriert. Die Geburten liefern ihr nur den Stoff, aus dem sie sich ergänzt. Zur leiblichen muß die geistige Zeugung, die Erziehung, kommen, wenn die Gesellschaft, ein geistiger Organismus auf leiblicher Grundlage, Leben haben soll. So ergibt sich: Ehe wir nach den Formen einer Erziehung fragen, müssen wir immer nach den Formen fragen, in denen die betreffende erziehende Gesellschaft sich organisiert hat. Die Formen der Gesellschaft wiederum werden in erster Linie von den wirtschaftlichen Zuständen bestimmt; und die Frage: „Wie wirtschaftet ein Volk?" wird uns demnach zur wichtigsten Vorfrage werden müssen, wenn wir wissen wollen, wie ein Volk erzieht. Nicht zur einzigen Frage.

Es ist ein Verdienst Paul Barths, diese Zusammenhänge mit Schärfe und Nachdruck betont und einen Aufriß der „Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung" skizziert zu haben. (Vgl. seine Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1906, Kap. 2, und seine Aufsätze in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. 1903 ff. Sie reichen jetzt bis

zur Reformation.) Die folgenden Blätter setzen sich mit ihm zwar nicht ausdrücklich, aber um so gründlicher und dankbarer zwischen den Zeilen auseinander.

Literatur zur Gesamtgeschichte der Erziehung.

Hermann Conring: De Antiquitatibus Academicis Dissertationes. Helmstedt 1651. (Mit Supplementen Conrings, 1674. — Neue Ausgabe von Chr. A. Heumann 1739). Conring ist der Begründer der wissenschaftlichen Schulgeschichte.

C. E. Mangelsdorf: Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens getan worden. 1779.

Fr. H. Christian Schwarz: Erziehungslehre, Bd. I: Geschichte der Erziehung. 2. Aufl. 1829.

A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8. Aufl. 1824 25. Bd. III, S. 313—408. Ausführlicher in der von seinem Sohne besorgten 9. Aufl. 1835, Bd. III, S. 283—646 („Überblick der allg. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts").

Fr. Cramer: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. — Hiervon sind nur Bd. 1 u. 2: Altertum (1832 u. 1838) erschienen, doch hat sie Cramer fortgesetzt in seiner Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse jener Zeit. 1843.

K. Schmidt: Geschichte der Pädagogik, in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt. 4 Bde. 1860 u. 1862 (2. Aufl. 1868 ff. von Wichard Lange besorgt). Das Werk ist ein liberales Gegenstück zu der konservativen Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit von Karl v. Raumer. (4 Bde. 1842 ff.) Beide Werke werden, trotzdem die Forschung nirgends bei ihren Resultaten stehen geblieben ist, immer aufs neue gedruckt. v. Raumers Werk bedeutete zur Zeit seines Erscheinens einen wesentlichen Fortschritt für die

Biographie der großen Pädagogen. Mehr noch verdankt es seinen außerordentlichen Einfluß dem christlich-konservativen Geist, von dem es getragen ist. Es ist exzerpiert in den gangbaren Lehrbüchern der Schullehrerseminare wie in den Eselsbrücken für Kandidaten des höheren Schulamts und bestimmt dadurch noch heute ausschlaggebend das Wissen der Lehrerwelt um die Erziehungsgeschichte.

Otto Willmann: Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. (Bd. 1 seiner Didaktik als Bildungslehre.) 1894. 3. Aufl. 1903.

Prälat Dr. K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsre Zeit. 1884 ff. 5 Bde., die mehrmals noch in Abteilungen geteilt sind. Ein Sammelwerk mit vielen Mitarbeitern. Diejenigen Teile, welche für das Studium in Betracht kommen, führen wir bei der Spezialliteratur auf.

Statt an die Gesamtdarstellungen halten wir uns möglichst an einzelne tüchtige Monographien und hoffen, wenn wir so jeweils in der Spezialforschung dem tüchtigsten Sachkenner folgen, wenigstens einen einigermaßen brauchbaren Notbehelf und anspruchslosen Wegweiser für die Geschichte der Erziehung zustande zu bringen.

§ 1. Die Erziehung bei den Naturvölkern.

H. Ploß: Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Anthropologische Studien. 2. Aufl. 2 Bde. 1882.

Ch. Letourneau: L'évolution de l'éducation dans les diverses races humaines (Bibliothèque Anthropologique, Tome 19). Paris 1898.

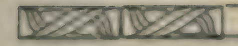
S. R. Steinmetz: Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern (in Wolfs Zeitschrift für Sozialwissenschaft. 1898).

Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung I (in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. 1903, S. 72 ff.).

Vgl. Karl Bücher: Die Entstehung der Volkswirtschaft. 5. Aufl. 1906 (Kapitel I: Der wirtschaftliche Urzustand).

Im vorwirtschaftlichen Zustande gibt es keine Erziehung. Vergegenwärtigen wir uns das Leben in den Horden der sog. „Sammler"völker. Solange der Mensch nicht arbeitet, solange er nur in kleinen Rudeln seine Nahrung „sammelt" —, heute Schnecken, Maden, Termiten oder Heuschrecken, morgen Früchte, Wurzeln oder wilden Honig, übermorgen Aas verzehrt: solange werden wir Zucht und Unterricht der jungen Generation in irgendwelcher Form vergeblich suchen. Das Kind, das im Rudel mitläuft, sich mit den andern zu sättigen, ist hier alsbald ohne alle planmäßige Einwirkung ein Wesen gleich den andern. Diese „Gesellschafts"form (wenn wir sie überhaupt so nennen dürfen) braucht, um sich als das zu erhalten, was sie ist, keine Erziehung.

Auch auf der nächsthöheren Stufe der primitiven Menschheit, bei den unsteten Fischer- und Jägervölkern, fehlt gemäß der Sorglosigkeit ihres Daseins noch jede planmäßige Kinderzucht. Sie leben ganz im Augenblick, kennen die Zukunft nicht. Das Wild, von dessen Jagd sie leben, rotten sie aus. Das Fleisch der unnötig massenweise erlegten Tiere lassen sie verderben. Sie wissen zwar, daß sie bald wieder, wie schon so oft, den bittersten Hunger leiden müssen, aber sie denken gar nicht daran, sich etwas vom Überfluß auf die Zeit der Not aufzusparen. Was ist für sie überhaupt die „Zeit"? Sie kennen keine Termine, keine Mahl„zeiten". Wenn sie Hunger haben, essen sie; wenn es dunkel ist, schlafen sie. Aber sie entbehren Schlaf und Sättigung lieber, als daß sie im voraus etwas dafür unternehmen. So ist es selbst noch bei höheren Völkern dieser Stufe. Die ersten Werkzeuge der Kultur — ein Steinbeil,




das einer in jahrelanger Mühe hergestellt hat, Jagdgerät und Fischerwerkzeug nimmt der Verfertiger mit ins Grab. Wieviel weniger richtet er sein Sinnen darauf, Erfahrungen, Erfindungen und Wissen zu vererben. Er spielt günstigenfalls mit den Kindern der Horde wie mit den Haustieren, die er sich ja auch zum Spielen zähmt, nicht zum Nutzen. Nachahmend lernen die Kinder allerhand Kunstgriffe von ihm. Aber er bildet sie nicht aus. Der Gedanke an ihre Zukunft kann ihm gar nicht kommen, da er ja nicht einmal an seine eigene denkt.

Die Naturvölker der dritten Stufe, die kriegerischen und ackerbautreibenden Völker, bedürfen der Manneszucht. Die Disziplin des Krieges und der Rhythmus gemeinsamer Arbeit beginnen ihr Dasein zu ordnen. Manneszucht aber wird nur durch Jugendzucht erworben. Schon die Knaben müssen Mut und Gehorsam besitzen. Als Schule des Mutes gilt dabei allgemein die Abhärtung, die Fähigkeit, körperlichen Schmerz, besonders Verwundungen und Kälte zu ertragen. Die Übung im Gebrauch der Waffen, verbunden mit blutiger Kasteiung, und die Aufnahme unter die waffenfähigen Männer wird an die härtesten Proben der Standhaftigkeit geknüpft. — So die Erziehung für den Krieg: in ihren Grundzügen dauert sie noch in der heutigen militärischen Zucht wie in den Waffenspielen unserer studentischen Jugend fort. Aber auch die kompliziertere Arbeit dieser Gesellschaft bedarf mancherlei gemeinsamer Gewöhnung; gesellschaftliche Arbeit fordert Zucht, ganz wie sie der gesellschaftliche Beutezug, der Krieg fordert. Bei Rodung, Bestellung, Ernte, Hausbau ist Subordination des einzelnen unter



den Willen der Gemeinschaft nötig. Wie solche Subordination bei den ansässigen Völkern zu einer die ganze Lebensweise regelnden Kraft geworden ist, sehen wir deutlich, wenn wir etwa ihr Jagen und Fischen mit dem der unsteten Völker vergleichen. Wenn z. B. die Neuseeländer Netze von 1000 Ellen Länge flechten, wenn sie sie auswerfen, schleppen und wieder einziehen, so ist dabei strengste Unterordnung des einzelnen unter den Rhythmus des Ganzen nötig, soll nicht der Fang mißlingen. Und nichts anderes gewährleistet diesen Erfolg, als die Erziehung, die Eingewöhnung der Jugend in die Arbeit: Arbeitsgehorsam und Arbeitsgewandtheit. — Nicht nur den Knaben wendet sich auf dieser Stufe die Aufmerksamkeit zu; auch die Mädchen werden in die Ordnungen der Arbeit, der Frauenarbeit, eingewöhnt. Aber mehr noch: man beginnt, wie vom Jünglinge Mut, so von ihnen Keuschheit zu fordern. Wenn die Ehe nicht Raubehe ist, so ist sie Kaufehe. Verkäuflich aber sind am höchsten die unberührten Mädchen. Darum sorgt man für ihre Unberührtheit.

Mit der Steigerung des gesamten Lebens wird auch die Religion lebendiger. War uns als das Charakteristische der niederen Stufen erschienen, daß sie keine Zeit kennen und keine Zukunft, so muß uns jetzt als das Bedeutungsvollste an der Religion erscheinen, daß sie das Dasein der Völker unter den Segen der Zeitordnung stellt. Ackerbau und Viehzucht haben ihre heiligen Feste; der Himmel gibt der Arbeit ihren Festkalender; Termine, genau bestimmt nach dem Laufe der göttlichen Gestirne, besonders nach dem großen Lichte, das die Nacht regiert, ordnen die gesamte



gemeinsame Lebensfürsorge. Aber wie für das Wachstum der nahrungspendenden Natur, wie für Befruchtung, Geburt und Gedeihen des Viehs, so setzen bestimmte religiöse Feste auch für die Entwicklung der menschlichen Jugend die heiligen Grenzen. Der Eintritt in die Mannbarkeit ist der Termin, den die Religion besonders auszeichnet und heiligt. Die Zeremonien dabei gruppieren sich um ein religiöses Fest. Die Bildung der Jugend für dies Fest: Waffentanz und rhythmischer Reigen, heilige Gesänge, Bemalung, Beschneidung und Tätowierung, Proben des Mutes und der Abhärtung sind Weihen im Dienste der Götter. So richtet die Religion ihren heiligen Termin auf am Schlusse der Kindererziehung, an dem entscheidendsten Wendepunkte des Menschenlebens, als das Frühlingsfest der Geschlechtsreife und der Waffenfähigkeit.

Auch der Geisterglaube hat sich, sobald er erwacht ist, schon in das Geschäft der Erziehung gemischt. Wer will sagen, seit wieviel Jahrtausenden schon der böse Geist die unartigen Kinder frißt? Nimmt der Geisterglaube die ausgebildetere Form einer Verehrung an für den Ahnen und einen Kultus für die Toten des Geschlechts, so kann auch das nicht ohne Einfluß auf das Verhältnis der älteren und der jüngeren Generation bleiben. Das lebende Haupt des Stammes ist ja auch in nicht zu langer Zeit ein Geist, dem der Totenkult dargebracht wird; und der neugeborene Stammhalter wird zugleich zum Träger für die Seele des Geschlechtsahnen und zum Darbringer des Ahnenkultes werden. Bei manchen Völkern wird solches Kind Gegenstand einer geradezu göttlichen Verehrung; aller Wille wird ihm getan. So unpädagogisch das uns an-

muten mag: es läßt sich doch nicht verkennen, daß hier die Zukunft bedeutungsvoll in das Verhältnis der Generationen hineinspielt. Die Alten haben etwas für das Kind zu tun, wie das Kind dereinst, wenn sie tot sind, etwas für sie tun wird. Viel segensreicher ist natürlich der Einfluß des Ahnenkultes auf die Erziehung, wo er nicht zu einer Minderung, sondern zu einer Steigerung der väterlichen Gewalt führt. Der Vater als der Priester des Hauses und der Inhaber der ganzen Familiengewalt wird hier zugleich zum höchsten Gegenstande und zum bewußten Pfleger der kindlichen Pietät. Das führt uns aber schon auf die nächste Stufe.

§ 2. Die Erziehung bei den Völkern mit Sippenverfassung.

Paul Barth: a. a. O. S. 72 ff. (I) und S. 210 ff. (II).
Fustel de Coulanges: La cité antique. Paris 1864 u. oft (Livre II, Chap. X: La *gens* à Rome et a Grèce).
Karl Bücher: a. a. O. S. 95 ff.
J. Benzinger: Hebräische Archäologie. 2. Aufl. 1907 (§ 23: Die Kinder).

Welcher Abstand zwischen der sorgfältigen Erziehung bei den Griechen Homers oder bei den Germanen der altnordischen Saga und zwischen der primitiven Abhärtung und Gewöhnung an Zucht bei den Naturvölkern der dritten Stufe, die von Krieg und Ackerbau leben! Und doch liegt nur ein einziger wirtschaftlicher Schritt dazwischen. Als die Vorfahren der heutigen europäischen Kulturvölker sich in ihren Wohnsitzen niederließen, gründeten meist die Geschlechtsgenossen, die Sippschaft, gemeinsame Höfe oder



große Gemeinschaftshäuser und Dörfer. Dadurch trat aus dem Volk oder dem Stamm die engere Gruppe der Sippe mit scharfer Sonderung heraus. Indem nun diese patriarchale Hausgemeinschaft die Last auf sich nimmt, alle (oder doch die meisten) Verbrauchsgüter selber hervorzubringen, entsteht beides zugleich: eine übersichtliche Organisation der gesamten Lebensfürsorge und eine vernünftige Tradition aller der Lebensfürsorge dienenden Erfahrungen. Die Gesellschaft ist nun in so nahe und feste Beziehungen eingefaßt, daß jeder in der Sippe das Fürsorgen dauernd mitempfinden und mittun muß. Aufgaben, die im Stamme alle taten und keiner, fordern in der engeren Sippe ihre bestimmte Erfüllung. Die Sippe hat jetzt ihren Besitz, der allen zugute kommt, den sie aber auch alle erhalten, mehren und vererben müssen. Die Ehe wird zur Einehe; Zuneigung und Treue werden der Ehefrau zuteil; für ihre Kinder (denen die andern Kinder des Mannes nicht ebenbürtig sind) gilt es in besonderer Weise zu sorgen. Weniger Hände sind da, als im weiten Stamme; drum gibt es für die wenigeren desto mehr und desto mancherlei zu tun. Sklaven werden der Familie eingegliedert, auch Tagelöhner zugezogen. Keiner steht mehr müßig von den Alten bis zu den Kindern. Keiner lebt mehr bloß in der Gegenwart. Der Gedanke der Zukunft hat seine dauernde Herrschaft über diese Menschen angetreten und hebt sie empor — so sehr sie die Arbeit, die ihnen zum Segen wird, als Last empfinden mögen und das Wort: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen", als Fluch ansehen.

Die Zukunft aber wird nie allein geboren. Mit ihr zugleich entsteht ihre Zwillingsschwester: die Vergangen-

heit. Die Familiensippe, die für ihre Zukunft sorgt, hat eben damit auch ihre Tradition. Ein Schatz von Lebensweisheit, Sitte und Brauch, von Belehrung, Zucht und Unterweisung tritt mit einem Male aus der Nacht des geschichtslosen Stammesdaseins hervor und wird alsbald Gegenstand ausdrücklicher und sorgfältiger Pädagogik in Sippe und Familie.

Das Wichtigste in dieser Erziehung ist und bleibt selbstverständlich noch immer diejenige Zucht, die auf die künftige Manneszucht vorbereitet — wie denn überhaupt die Grundformen der Erziehung, die wir bei den Naturvölkern trafen (wir können sie mit Barth Naturformen der Erziehung nennen): Stählung von Mut und Gehorsam, Eingewöhnung in den Rhythmus gemeinsamer Spiele und Arbeiten, auch auf den höheren Stufen fortbestehen.

Der Sohn des Freien soll vor allem Krieger werden. So heißt es in der Edda vom Sohne eines Vornehmen:

Daheim erwuchs in der Halle der Jarl.
Den Schild lernt er schütteln Sehnen winden
Bogen spannen und Pfeile schäften
Spieße werfen Lanzen schießen
Hengste reiten Hunde hetzen
Schwerter schwingen den Sund durchschwimmen.

Aber darauf beschränkt sich die Erziehung zum Kriegshelden nicht mehr. Man fordert, daß schon der Knabe auch geistige Gewandtheit zeige, Ehrfurcht gegen die Alten, Ritterlichkeit gegen die Frauen, Schlagfertigkeit und Schneidigkeit gegen die Genossen der Sippe und erst recht gegen die andern. Daß einer ein Tölpel sei, ist bei den homerischen Griechen oder bei den nordischen Wikingern

(wie noch heute in militärischen Kreisen) ein fast ebenso schwerer Vorwurf, als: es fehle ihm an Mut. Besonders (und das ist für diese Stufe bei allen Völkern charakteristisch) wird die Ungeschicklichkeit in der Rede verachtet; die Wortkargheit wird nur dann nicht mißbilligt, wenn sie sich als lakonischer Spruch, als Rätselwort, als tiefsinniger scharfer Witz zu äußern weiß. Die Jugend wird zur Wohlredenheit gebildet. Und die höchste Bewährung solcher Wohlredenheit ist die im Kriegsrat oder in der Volksversammlung. Man denke an die facundia der Germanen, die Tacitus rühmt. Man denke an Nestor, Odysseus, oder an die Erziehung Achills.

Eine zweite Tugend aber gilt der Wohlredenheit gleich: die Pietät. Ist sie doch die Grundtugend, auf welcher das moralische Gedeihen der ganzen Sippe beruht. Darum wird sie über alles gerühmt, gepflegt und auch geübt. Man denke an Telemach. Die ganze Odyssee ist ja, wenn wir sie im Hinblick auf Telemach betrachten, eine Schilderung davon, wie er Redegewandtheit und Pietät in immer reicherem Maße entfaltet. Oder man denke an die herrlichen „Isländergeschichten", die uns kürzlich der Kunstwart in trefflicher Übersetzung von Artur Bonus zugänglich gemacht hat. Dem Wunsche des Vaters zuwiderhandeln, ist dem edlen Helden unmöglich, und kostet es das Opfer des eignen Lebens. Diese Ehrfurcht vor den Eltern, zugleich auch die Scheu vor der Ehre des Weibes, sind die Frucht der häuslichen Erziehung unter den Völkern, die zur Sippenverfassung fortgeschritten sind und dadurch Häuser und Familien geschaffen haben. Wenn wir heute noch von der Familie das beste in der Erziehung erwarten: damals

erschloß sich für unsere Rasse zum ersten Male die Freude des Familienlebens. Und man wußte diese Freude zu schätzen. Ich erinnere an die gemütvollen Schilderungen des Familienlebens bei Homer: Eurykleia, die den neugeborenen Odysseus seinem Großvater auf den Schoß setzt, Hektors Abschied von Andromache, die Bruderliebe Menelaus und Agamemnons oder Ajas und Teucros, Nausikaas Vertrauen zu ihrem Vater, Odysseus Wiedersehen mit seiner Mutter im Hades. Höchste Freude nach überstandener Gefahr ist die Freude der Kinder über die Genesung ihres schwerkranken Vaters (Odyssee 5, 394 ff.), höchster Stolz der der Brüder über die Anmut ihrer tanzenden Schwester. Nichts ist härter für den Mann, der im Kriege fällt, als daß er seine Kinder nicht mehr auf die Knie nehmen und sie nie wieder wird pappa sagen hören (Ilias 5, 408). — Und wie bei den homerischen Sippen, so ist es ähnlich überall.

In keinem Volke aber bedeutet die Erziehung zur Pietät so viel, in keinem hat die Familie eine so überragende Stellung als im israelitischen. Das alte Israel war in der Wüstenzeit in Sippen verfaßt, beim Übergang in feste Wohnsitze wurde diese Einteilung durch eine neue nach Dorfgemeinschaft, Städten und Gauen durchkreuzt. Die Familie hat hier ihre Grenzen und ihre Kraft in der gemeinsamen patriarchalen Wirtschaft gewonnen. Worin aber liegt die pädagogische Eigenart der Israeliten? Trotz allem Familiensinn lag den Griechen nichts an Kinderreichtum. Überzählige oder gar schwächliche Kinder wurden ausgesetzt. Bei den Israeliten dagegen sind die Kinder so hoch geschätzt, daß sogar die Frau gegen sie

zurückstehen muß und die Einehe hier nicht zur Sitte wird. Der größte Segen Gottes ist Kinderreichtum. Unfruchtbarkeit ist eine Strafe Gottes (Hannah). „Gott hat meine Schmach von mir genommen!“ ruft Rahel aus, als sie endlich ihren ersten Sohn Joseph bekommt; und nicht nur Rahel, sondern jede israelitische Frau sehnt sich: „Schaffe mir Kinder, wo nicht, so sterbe ich“ (Genes. 30, 1). Wenn eine Tochter heiratet, wünscht man ihr: „Werde zu tausendmal Tausenden“ (Genes. 24, 60). Der Mann muß leibliche Erben hinterlassen; stirbt er, so müssen seine Brüder mit seiner Witwe für ihn einen Sohn zeugen. Vielleicht hat diese Hochschätzung des Kindersegens eine naturreligiöse Wurzel: den Ahnenkultus. Aber auf der Stufe, auf der wir die Israeliten in ihren alten Sagen kennen lernen, sind davon nur noch Reste festzustellen; und die fortschreitende Veredlung der Religiosität veredelte auch die Vielkinderei. Im Ahnenkult mußten die Kinder kultische Werke tun, damit es den verstorbenen Vätern wohlgehe: in Israel sollen die Väter sittlich gute Werke tun, damit es einst den Kindern wohlgehe bis ins tausendste Glied.

Erziehung zu eleganter Kriegstüchtigkeit und Wohlredenheit haben in Israel nicht die Bedeutung, wie bei andern kriegerischen Sippenvölkern. Wohl hat es auch in Israel einen Kriegerstand unter den Königen gegeben, also auch sicherlich kriegerische Erziehung, z. B. zum Wagenkampf. Aber in der volkstümlichen Sage ist Simson kein Ritter; sondern die ungebildete zügellose Naturkraft bewundert man an ihm, wie er den Löwen mit Händen zerreißt und die Philister mit dem Eselskinnbacken erschlägt. David besiegt Goliath nicht mit gewandter Waffenführung, sondern mit

der Hirtenschleuder. Ist Abner ein Siegfried, ist Joab ein Achilles? Gewandtheit der Rede zwar wird Simson und David nachgerühmt. David singt vor Saul seine Lieder; und Simson versteht es, ein Rätselwort zu setzen. So auch andere junge Helden. Aber nach dem Worte Beredsamkeit, Wohlredenheit, schlagen wir das hebräische Wörterbuch fast vergeblich auf; die Kinder Jubals, erfahren in musischer Kunst und Technik, sind von andrer Art, als die Kinder Israels. Die Rhetorik hat so wenig rechte Wurzeln im Volke Jehovas, wie die Gymnastik.

Die ganze Erziehung der Jugend spitzt sich daher, mehr noch als sonst in allen Kulturepochen (China, Ägypten), auf die eine Tugend der Pietät zu. Sich den Segen des Vaters, dazu auch den der Mutter zu verdienen, dazu ist die Jugend da. „Ehre Vater und Mutter, daß dir's wohlgehe in dem Lande, das dir der Herr dein Gott gibt." Die pietätvollen Kinder segnet Gott; und nicht nur die ehrfurchtlosen Kinder, auch die Eltern trifft Gottes Strafe, wenn sie zu schwach waren, ihre Kinder zur Pietät zu erziehen. Mit der Ehrfurcht vor den Eltern zugleich wurde die Gottesfurcht eingeprägt. Von seinem Vater lernte der junge Israelit die „Zeugnisse, Gebote und Rechte", die Gott seinem Volke gegeben hatte. Die Pietät gegen den Väterglauben, die das Volk in dieser Vaterschule gelernt hat, hat ihm das Leben gerettet, als Zerstörung, Verbannung und Zerstreuung es dem Untergang preisgaben.

Noch vor der Katastrophe aber hatte sich auch in Israel eine für die Geschichte der Erziehung folgenschwere Veränderung vollzogen: Jerusalem und Juda hatten eine Hierarchie bekommen; die Gesellschaft hatte sich ständisch

gegliedert. Was das zu bedeuten hat, werden wir bei einem Gesamtüberblick über die wichtigsten ständisch verfaßten alten Völker festzustellen versuchen.

§ 3. Die Erziehung bei den ständisch gegliederten alten Kulturvölkern.

Paul Barth: a. a. O. 1903 S. 209 ff. (II).

Ch. Letourneau: L'évolution de l'éducation. 1898 (bes. Chap. VII: L'éducation dans l'ancien Mexique; VIII: dans l'ancien Pérou; X: en Chine; XIV: dans l'Inde et la Perse).

Für Indien Fr. Max Müller: Essays, Bd. I. 1869 (= Ausgewählte Werke. 1897 ff., Bd. I), besonders Nr. 1, 9, 11.

Für Ägypten Adolf Erman: Ägypten und ägyptisches Leben im Altertum. 1885.

Für Babylonien Otto Weber: Die Literatur der Babylonier und Assyrer. 1907, S. 301 ff.

Für die Kelten Otto Denk: Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. 1892.

Für die Juden Emil Schürer: Geschichte des jüdischen Volkes im Zeitalter Jesu Christi. Bd. II, 3. Aufl., 1898 (bes. § 27: Schule und Synagoge).

Die Griechen hatten Priester, aber keinen Priesterstand; und ähnlich war es bei den alten Römern. Weder bei den Römern noch bei den Griechen hat sich aus den alten Priesterfamilien oder aus den gewählten priesterlichen Beamten eine Hierarchie entwickelt. Die ganze Erziehung im alten Rom und Griechenland war deshalb sozusagen „kirchenfrei“. Sie blieb es auch noch lange Zeit, nachdem das Christentum Staatsreligion geworden war. Erst mit der antiken Welt zusammen ging die Weltlichkeit und Priesterfreiheit des Unterrichts in der Völkerwanderung zugrunde.

Wie kommt es dann aber, daß heutzutage in Rom und seinen alten Provinzen und weit darüber hinaus im Abendlande und im Morgenlande die Erziehung in den Händen oder mit in den Händen einer Hierarchie liegt? Wie kommt es, daß dem nun seit anderthalb Jahrtausenden so ist? und daß es für unabsehbare Zeit wohl so bleiben wird?

Um die Frage zu beantworten, müssen wir unsern Blick nach Asien richten. Während die Griechen und Römer sich von der ursprünglichen Sippenverfassung (nach einer kurzen Übergangszeit von wenigen Jahrhunderten, in denen sie ständisch gegliedert waren) alsbald zum Klassenstaat fortgebildet haben, sind überall in Asien die Völker (nach ihrer Entwicklung von der Sippen- zur ständischen Gliederung) auf der ständischen Stufe stehen geblieben, manche durch Jahrtausende hindurch; und fast immer findet sich unter ihren Ständen der Priesterstand.

Welchen Einfluß hat nun dieser soziale Fortschritt für die Erziehung? Was bedeutet es für sie, wenn sich das Volk in eine Priesterkaste, einen Kriegsadel, einen Bauernstand gliedert, wenn es etwa noch die Ureinwohner des Landes als unreine Parias von sich fern hält und endlich etwa einen Stand der Handeltreibenden absondert?

Der Inhalt der Bildung ändert sich. Jeder Stand hat jetzt sein eigenes Bildungsideal: der Priesterstand im geheimen Wissen und in der Beherrschung der kultischen Form (Bildung ist Theologie und Theurgie), der Kriegerstand beschlagnahmt für sich das Ideal der Sippenzeit, steigert und verfeinert es zur Ritterlichkeit, im Bauernstand ist der Gebildete der, welcher den Besitz zu mehren, in geordnetem Rechtsbrauch zu sichern und mit

fester Ruhe maßvoll zu genießen weiß. Wo die ständische Verfassung eine Stadtkultur hervorbringt, liegt es nicht anders: die Zugehörigkeit zur Zunft z. B. ist gebunden an Lehrzeit und Meisterwerk. Der Graben zwischen Gebildeten und Ungebildeten wird dabei vertieft: bei strenger Kastenverfassung ist er zur unüberbrückbaren Kluft geworden; nirgends bleibt bei ständischer Gliederung des Volkes eine scharfe Scheidung aus zwischen Klerus und Laien, zwischen Adel und Nichtadel oder Militär und Zivil, zwischen Bauernstolz und Habenichts, zwischen Zünftigen und Unzünftigen. Je weiter diese Gliederung getrieben wird, um so mehr Markierungslinien der Bildung treten hervor.

Dies das allgemeine Bild. Verfolgen wir es noch im einzelnen.

In der Sippe wuchsen die Jugend des Adels und die der Gemeinfreien ohne Erziehungsunterschiede auf. Krieg, Ackerbau, Viehzucht bestimmten die Lebensweise der einen wie der andern. Die Sklavenkinder wurden nicht von den Kindern der Freien gesondert; ja dem Knecht und der Magd fiel bei der Erziehung der Kinder ihres Herrn oft ein bedeutsamer Anteil zu. Welches Ansehen hat noch in unsern Hausmärchen der treue Knecht, der den Königssohn berät und behütet, die gute Amme, die ihre Königstochter erzogen hat und sich nie wieder von ihr trennt. Ebenso bei Homer: das Verhältnis des Odysseus zur Schaffnerin Eurykleia, das des Telemach zum göttlichen Sauhirten Eumäos. Und in der Bibel: Rebekka und ihre Amme, Isaak und der treue Knecht Elieser.

Wo nun aber die Stände sich scheiden, da hat jeder Stand seine besondere Lebensweise, sein besonderes Bildungs-

ideal und seine besondere Erziehung. Die Scheidung ist freilich bei den mancherlei Völkern auch von mancherlei Art. Wo sie aber streng durchgeführt ist, kann das, was für den künftigen Priester sich ziemt, für den künftigen Krieger nicht taugen; was den Bauernsohn ehrt, schändet vielleicht den Sohn des Kriegers oder des Priesters. Und der Sklave kann die Erziehung für den Herrenstand hier nur vermitteln, wenn er noch Haussklave ist.

Das Charakteristische der ständischen Gliederung ist nun, daß sie nicht nur die Jugend ab- und aussondert, sondern auch im Zusammenhange damit fast überall ein organisiertes Erziehungswesen hervorbringt. Zwar nicht für den Bauernstand. Hier ist das Hineinwachsen der jungen Generation in die Lebensweise, Arbeit und Bildung der älteren Generation so natürlich, hier ist aber auch die Arbeit an sich so mannigfaltig und so bildend, daß die alten Naturformen der Erziehung durchaus genügen und daß es besonderer Veranstaltungen also nicht bedarf. Wurde doch auch in unserer deutschen Heimat die Schule für Bauernkinder erst wirklich nötig, als vor nun 130 Jahren die alte Wirtschaftsweise der neuen, rationellen Bodenkultur Platz machen mußte; und noch heute wird ein Bauernkind viel leichter von selber ein tüchtiger, brauchbarer Mensch, als ein Kind der andern Stände.

Aber für Krieger und Priester ist eine besondere Erziehung nötig.

1. Kriegerische Standesbildung.

Kriegerische Standesbildung durch besondere Kadettenanstalten, Ritterakademien, Adelsschulen, militärische Jugend-

organisationen (oder welchen Ausdruck wir sonst wählen wollen) finden wir bei den meisten Völkern mit Kriegerstand.

Bei den Indern ist es der Bauernkaste geradezu verwehrt, den Kindern eine kriegerische Ausbildung zu geben; das ist das Privileg der Kriegerkaste.

In Ägypten, jenem straff zentralisierten ständischen Beamtenstaate, ist der Unterricht für die Krieger und die Landesbeamten so organisiert gewesen, daß die großen Abteilungen der Verwaltung je ihre eignen Schulen hatten, in denen sie den Nachwuchs für ihre Beamtenstellen sich selber heranbildeten. Dabei wurden die Knaben gleichzeitig theoretisch in den allgemein nötigen Kenntnissen und praktisch für ihren besondern Beruf unterwiesen. Also ständische Berufsschulen! Der ägyptische Sand hat uns Schulhefte erhalten, die uns diese Erziehungsweise deutlich veranschaulichen. Auf der einen Seite zeigen die Hefte Schönschreibübungen; als dann das Heft verbraucht war, hat der Schüler die Rückseite zu geschäftlichen Notizen über empfangene Kornsäcke oder zum Entwurf von Geschäftsbriefen und dienstlichen Schreiben benutzt; er hat als Schüler schon Bureau- und Verwaltungsdienst mitgetan. Die Erziehung wird also ähnlich verlaufen sein, wie noch heute in unsern Kadettenhäusern, wo der Zögling ja gleichfalls neben dem theoretischen Unterricht schon richtigen praktischen Dienst mittun muß. Auch Altägypten hatte sein königliches Kadettenhaus.

Während sich hier der Staat seine Beamten durch Beamte bildet, findet sich bei Völkern, deren Priesterstand eine überragende Bedeutung hatte, oft auch die Sitte, daß die Söhne des Adels ihre theoretische Bildung in Priester-

schulen erhalten. So scheint es in Babylonien Brauch gewesen zu sein. Bei den zentral-amerikanischen Azteken geht die Jugend des höheren Standes in eine Priesterschule, um dort Priesterweisheit und Gesetzeskunde zu erlernen. Die Kelten schickten ihre Söhne in die Bildungsanstalten der Druiden: in der ältesten Druidenschule, der zu Autun, studierten noch im Jahre 21 nach Chr. die vornehmen Jünglinge zu Tausenden (Tacitus: Annalen III, c. 34). Und auf demselben gallischen Boden geschah es später zuerst, daß die vornehmen Franken ihre Söhne in die Bildungsanstalten — nun nicht mehr der druidischen, sondern der christlich-lateinischen Hierarchie schickten.

Die alten Perser scheinen die Jugend schon vom ersten Schulgang an in die öffentliche Kriegsorganisation einbezogen zu haben. Vom 5. Jahre an wurden die Kinder, wie Herodot sagt, im Reiten, Bogenschießen und in der Wahrhaftigkeit unterrichtet; Xenophon spricht von Schulen, in denen sie den ganzen Tag mit der Erlernung der Gerechtigkeit beschäftigt sind. Mit der Waffenübung geht also ein Unterricht in den Grundsätzen der Lichtreligion Hand in Hand, und zwar ein praktischer, wenn anders Xenophon recht berichtet, die Knaben hätten die Gerechtigkeit in der Weise erlernt, daß sie sich selbst vor einem Schülergerichtshof anklagten, verteidigten und Recht sprachen. Sie hätten also ihr Zusammenleben selber nach den Grundsätzen der Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit regeln müssen. Aus dieser militärischen Jugendorganisation treten die tüchtigen Knaben dann im 16. oder 17. Jahre in einen Jungmännerbund des ständigen Heerlagers ein.

Bei den Chinesen finden wir keinen Priesterstand,

sondern einen doppelten Beamtenadel: Mandarinen des Krieges und des Friedens. Dieser Adel ist kein Geburtsstand, sondern wird durch Bildung in einem öffentlichen Schulwesen gewonnen. Während aber in Ägypten die Tauglichkeit des künftigen Beamten durch frühbeginnende und langdauernde praktische Erprobung festgestellt wird, trennt China die Schulbildung von der praktischen Berufsbildung und macht das Schulwissen zum Prüfstein der Tauglichkeit. China examiniert. Und zwar nicht einmal, sondern vielmal. Voraussetzung dieses Verfahrens ist die Meinung, daß Umfang und Gründlichkeit des Schulwissens die künftige Tüchtigkeit eines Beamten gewährleisten. Vom Ausfall des Examens hängt die spätere Karriere ab. Drei Grade müssen errungen werden, der höchste erst verleiht die Mandarinenwürde, die Berechtigung zu einem Staatsamte.

2. Priesterliche Standesbildung.

Macht die kriegerische Bildung auch Anleihen bei der Priesterbildung, so ist doch allenthalben die Priester- und Theologenbildung durchaus von ihr verschieden.

Bei den indischen Brahmanen lehrt zunächst der Vater seinen Sohn die heiligen Überlieferungen. Diese Bildung bringt dann ein brahmanischer Einsiedler zum Abschluß, bei dem sich einer oder mehrere solcher Schüler zu jahrelangem Unterrichte einfinden. Der Unterricht erhält seine Art dadurch, daß eine heilige Literatur, daß die Veden auswendig gelernt werden müssen. Die Schrift darf hier dem Gedächtnis nicht zu Hilfe kommen; nur von Mund zu Ohr wird das heilige Geheimnis der Offenbarung weiter-

gegeben. Ein Student des Rig-Veda (Rig-Veda ist der erste Teil der Veden) braucht 8 Jahre, um die zehn Bücher dieser Sammlung auswendig zu lernen; dabei muß er täglich etwa 12 Strophen zu je 32 Silben sich einprägen. Ebenso wird von den Kelten erzählt, daß hier der junge Druide eine große Menge von Versen (man spricht von zwanzigtausend) auswendig lernen mußte. Die schriftliche Aufzeichnung würde die heilige Offenbarung entweihen, darum ist sie verboten. Nur im lebendigen Wort pflanzt sich die heilige Überlieferung fort. Zwanzig Jahre blieb mancher Druide ein Lernender (Cäsar: Bellum Gallicum VI, 14). Vorsprechen und Nachbeten ist hier, wie in Indien, das Lehrverfahren. Das Memorieren ist das Charakteristikum des priesterlichen Religionsunterrichts, dort wo das Volk eine heilige Literatur besitzt. Die Weisheit, die gelehrt wird, ist Offenbarung, und sie wird von Offenbarungsträgern gelehrt. Des Lehrlings einzige Aufgabe ist: zu empfangen und nichts verloren gehen zu lassen. Je mehr er dem Umfange nach aufzunehmen imstande ist, je treuer er das einzelne nach seiner unabänderlichen heiligen Form bewahrt, um so gebildeter ist er. Der Intellekt aber — man unterschätze das nicht — hat auch hierbei viel zu tun: in der Anwendung der Gedächtnishilfen. In Indien entstehen aus dem Priesterunterrichte die ersten Schulwissenschaften: Grammatik und Metrik, Phonetik und Etymologie. Alle diese Wissenschaft ist von Haus aus Gedächtnishilfe, um die heilige Schrift mit ihrer altertümlichen Sprache sprachrein und wohlakzentuiert, lautrichtig und sinngemäß memorieren und rezitieren zu können. — Uns scheint dieser Unterricht eine furchtbare Marter des

Geistes zu sein. Doch darin irren wir. Für den, der von Jugend auf in solcher heiligen Übung aufgewachsen ist, gehört das endlose Hervorquellenlassen unabänderlicher Rezitationen aus den Tiefen eines unversieglichen Gedächtnisbornes zu den seligsten Empfindungen; und auch das Memorieren wird ihm zu einem süßen Taumel. Aber freilich: solchem Genusse gibt man sich nicht ohne Folgen hin. Er löst den geistigen Besitz schließlich wieder in mystisches Nichts auf. Das letzte Ende solcher Bildung (und die brahmanische ist darin typisch für alle ähnliche) — ist ihre Selbstauflösung in der Meditation. Der Jüngling lernt zwar die Veden. Der Mann erfüllt zwar danach täglich seine heiligen Pflichten. Aber der Greis hält alles für Illusion und sieht in allen Begriffen nichts als Namen für das, was über alle Namen ist; und er sucht dies Höchste dort, wo es allein zu finden ist: in der mystischen Meditation. Jenes memorierte und mit spitzfindiger Scholastik gestützte geistliche Wissen, welches mit seiner unendlichen Fülle das Gedächtnis beseligt — und die Verneinung alles des Einzelnen in der mystischen Verzückung: das sind nur zwei Seiten ein und derselben Sache — in Indien, wie überall, wo die Erziehung Theurgie und der Unterricht Theologie und das Ziel Theopneustie ist.

In Ägypten gilt es gleichfalls heilige Überlieferung zu bewahren. Aber hier ist nicht das Gedächtnis ihr Behälter, sondern die Schrift. Durch Abschreiben lernt der Ägypter alles. Wie der Beamte sich im Abschreiben die schriftliche Technik seines Berufs aneignet (Korrespondenz und Buchführung, Aktensachen usw., aber auch Anstandsregeln und Lebensweisheit), so erwirbt der Priester durch

Abschreiben Religion und Magie, Dichtung und Wissenschaft. Die wissenschaftliche Bildung der Ägypter wurde zwar von den umwohnenden Völkern aufs höchste bewundert; aber in Wirklichkeit hat es sich bei den Ägyptern bitter gerächt, daß sie den theoretischen Unterricht ganz in den Dienst der Praxis, die Wissenschaft ganz in den Dienst der Berufsbildung gestellt haben. Selbst in der Mathematik, der Glanzleistung ihrer Weisen, haben sie es schließlich nicht über die Kenntnisse hinaus gebracht, die sie schon im alten Reiche (bis 2500 v. Chr.) besaßen. Sie reichten ja aus, die Größe eines Ackers zu berechnen, zu ermitteln, wieviel Korn in eine Scheune geht, das Verteilen des Naturallohnes zu kalkulieren usw. Warum sich mit mehr quälen? Plato hat recht, wenn er diese Kenntnisse zwar rühmt, aber es tadelt, daß sie lediglich auf praktische Zwecke bezogen würden und so des höheren veredelnden Einflusses entbehrten. — Ebenso hat auch den ägyptischen Theologen die Beschäftigung mit seinen heiligen Schriften nicht weiter gebracht. Für die Hilfswissenschaft einer philologia sacra nach Art der Inder geht ihm der Sinn ab. Für ihn hat der alte Text einen ganz andern, einen praktischen Reiz: er bemüht sich, ihm immer neue Deutungen abzugewinnen, er bildet die Allegorie immer ausschweifender und spitzfindiger aus, bis die religiöse Überlieferung in einem über alle Begriffe geistreichen Wirrwarr schließlich sinnlos wird — ein Warnungszeichen für allen Religionsunterricht, der nur praktisch erbauliche Schriftauslegung bieten will.

Bei den Babyloniern begegnet uns zum ersten Male der Fall, daß ihr Unterricht sich auf einer älteren fremdsprachlichen Kultur aufbaut. In Babylon baut

er sich auf der sog. sumerischen auf. So muß der junge babylonische Priester vor allem Sumerisch lernen — wie später der junge Römer Griechisch und der junge deutsche Geistliche Latein. Dazu dienen ihm Syllabare und Vokabulare. Übungsstücke von Priesterschülern, die sich abmühten, semitische Texte ins Sumerische zu übersetzen oder schwierige Ausdrücke der religiösen Literatur zu erläutern, habt die Ausgrabung ans Licht gebracht. — Das Ritual erlernten die jungen Priester nicht nach schriftlicher Aufzeichnung, sondern wie die Brahmanen die Vedas, die Druidenschüler die heiligen keltischen Gesänge und die jüdischen Theologen die Tradition, lediglich durch mündlichen Unterricht.

Die Erziehung des *persischen* Priesters ist der des Brahmanen ähnlich. Aus dem Stamme der Magier muß er geboren sein (also Geburtsstand!), die heilige Literatur des Avesta muß er sich einprägen; zur Askese wird er von Jugend auf gewöhnt. Aber während beim Brahmanen die Askese nihilistisch ist und schließlich auf die mystische Verneinung alles Willens und auf die Auflösung alles Daseins und alles positiven Wissens vom Dasein in Illusion hinausläuft, soll dem jungen Magier gemäß der dualistischen Askese dieses Volkes der Wille zur Enthaltsamkeit gestählt werden. Essen, Trinken und Schlafen sind für die persische Religion Zugeständnisse an das Fleisch. Der Mensch soll möglichst wenig essen, trinken und schlafen. Durch äußeres und inneres Tun soll er die Finsternis überwinden, bis er ganz Licht wird. In Mäßigkeit, Fasten, Reinigungen und vielem andern Rituellen, aber zugleich doch in den entsprechenden Tugenden: Wahrhaftigkeit, Gemütsreinheit,

Aufrichtigkeit, Lauterkeit ertötet der Mensch sein Fleisch und wird Geist, bis er zuletzt beim Weltgericht aufersteht und ganz geläutert zu der seligen Klarheit im Reiche des Lichts eingeht. Wohl greift dies Erziehungsideal in seiner Wendung zum Sittlichen über die priesterliche Standesbildung hinaus, aber schließlich bleibt es doch in ihre Schranken gebannt. Denn vollkommene Askese übt nur der Priesterstand; stellvertretend muß er die unvollkommnere Sittlichkeit der anderen Stände ersetzen.

3. Die ständische Bildung bei den Juden.

Welches Bild gewährt nun in solchem weiten Rahmen die geistliche Standeserziehung, die für unsere religiöse Erziehung vorbildlich geworden ist, die der Juden?

Seit der Tempelreform des Königs Josia im Jahre 621 haben die Juden eine Hierarchie. Sie ist ein Geburtsstand; gleich den Brahmanen und den Magiern muß der jüdische Priester zu einem Priesteradel gehören: nur Aaroniden, die vor der Ahnenprobe als Nachkommen des Hohenpriesters Zadok bestehen, können Priester werden. Aber ihre Aufgabe ist nicht: Tradition der heiligen Offenbarung wesentlich innerhalb der Kaste und so von Priester zu Priesterschüler in ununterbrochener Abfolge weiter; sondern diese Tradition ist zur Erziehung und Weisung des ganzen Volkes bestimmt. Zwar finden wir ähnliches auch bei andern ständisch verfaßten Völkern. Die Priester der Azteken haben neben ihrer Schule für den höhern Stand noch eine besondere für das aztekische Bauernvolk, in der dieses (außer praktischer Anleitung im Bauen, Ziegelmachen, Bewässerung) einen Religionsunterricht erhält und Hymnen, Heldenlieder

und religiöse Festreigen erlernt. Ähnlich unterrichten die Druiden die Keltenjugend. Auch bei den Indern ist Vedakenntnis nicht nur Pflicht der Brahmanen, sondern aller drei oberen Stände. Der junge Perserkrieger erhält bis zu seiner Konfirmation, der Umgürtung mit der heiligen Schnur, einen ähnlichen Unterricht, wie der junge Priester und muß sich dann erst durch den sog. „Kauf der Welt" vom geistlichen Stande lösen (ein Priester liest stellvertretend für das Seelenheil des Neuumgürteten 8 Tage lang die heiligen Liturgien). Indessen, so bedeutungsvoll sich hier das Priestertum für die gesamte Volkserziehung erweist, bei keinem Volke ist so, wie bei den Juden, das Priestergesetz Thora, Weisung, für das ganze Volk.

Zur Erfüllung dieser Erziehungsaufgabe trat neben den Priesterstand nach der babylonischen Gefangenschaft noch ein zweiter geistlicher Stand, der Stand der Schriftgelehrten. Je mehr der geistliche Adel des Priestertums in der späteren Zeit das Geistlichsein hintanstellte und das Adligsein betonte, um so größer wurde die Bedeutung dieser Schriftgelehrten, die dann auch schließlich in der verfassungsmäßigen Spitze des jüdischen Volkes, im Hohen Rat, neben dem priesterlichen Geburtsadel sich als zweiter Stand, als theologischer Berufsadel, eine feste Stelle eroberten.

Die Selbsterhaltung dieses Standes, und damit des ganzen jüdischen Volkes in seiner bestimmten ständischen Verfassung, beruhte auf der Erziehung. „Stellt viele Schüler auf", so heißt die Grundregel der Schriftgelehrten im Eingang der alten „Sprüche der Väter". Und sie leiten diesen Ausspruch her aus der Zeit Esras. So alt

ist er nicht. Aber er zeigt deutlich, worauf es den Schriftgelehrten ankommen mußte: mit den Mitteln des Religionsunterrichts so tief als nur irgend möglich in das Volk einzudringen, möglichst vielen Juden die fachmännische Kenntnis nahezubringen, auf deren vollem Besitze ihr Ansehn und die Möglichkeit, das Volk nach Gottes Weisung zu leiten, beruhte. So sind die Schriftgelehrten die Väter des Religionsunterrichts geworden — des Religionsunterrichts als der populären Unterweisung in einer heiligen Lehre, deren volles Verständnis nur ihnen selbst, den zünftigen Theologen, möglich ist, — und des Religionsunterrichts zugleich als des einzig wichtigen Stückes der ganzen Volksbildung, auf dem die Wohlfahrt des Landes beruht und dem alles übrige, soweit es überhaupt nötig ist, nur zu dienen hat.

Im Gesetze theoretisch und praktisch geschult zu sein, ist so das Bildungsideal für jedermann unter den Juden geworden. „Verflucht ist das Volk, das nichts vom Gesetz weiß." Wie immer, wo an einem bestimmten Wissen und bestimmten einzelnen Handlungsweisen die Bildung gemessen wird, geht auch hier seitdem ein tiefer Riß durchs Volk: auf der einen Seite die Frommen, die alle Geboten halten und sich Bundesbruder nennen, auf der andern Seite der gemeine Mann ohne Gesetzesbildung — oder, um den Sprachgebrauch des Neuen Testaments anzuwenden: hier die, welche zueinander „mein Nächster" sagen, dort die „Sünder". — Aber das Leben überbrückte diese Kluft doch immer wieder. Aus aller Gesetzlichkeit erhob sich doch eine schlichte herzliche Frömmigkeit. Sie tritt uns pädagogisch entgegen in den Sprüchen Salomonis und im Buche

Jesus Sirach. Hier haben die „Weisen" ein erst später mit den Schriftgelehrten verschmolzener Stand, unter ägyptischem Einfluß eine didaktische Literatur geschaffen, die zwar den Zug zur Gesetzlichkeit keineswegs verleugnet; aber sie führt den Zögling doch immer wieder von den Haarspaltereien der Kasuistik zurück in die Wirklichkeit und lehrt hier, aus einem gesunden frommen Menschenverstande an die Aufgaben des Lebens mit einfältigem Gottvertrauen heranzutreten.

Ausgebildete ständische Gliederung sehen wir fast immer zu einem öffentlichen Erziehungswesen führen. So auch bei den Juden seit der Zeit des Hohenpriesters Jesus, Sohn Gamaliels (65—63 vor Chr.), nachdem schon vorher Knabenschulen bestanden hatten, und selbstverständlich in den gesetzestreuen Familien die Sitte sorgfältigsten Jugendunterrichtes längst allgemein gewesen war. Wo sich Gemeindeschulen fanden (und sie waren häufig), fungierte als Lehrer oft der Synagogendiener. Er hatte (wie in der nachreformatorischen Zeit an den evangelischen Kirchen der Küster, Mesner oder Gemeindediener) die Pflicht, den Kindern das Lesen beizubringen. Denn jedermann sollte die heilige Schrift lesen können. Das Schulhaus für den Elementarunterricht führt danach seinen Namen: es heißt bêth hassepher = Haus des Buches, d. h. der heiligen Schrift. Dem höheren Unterrichte, dem Gesetzesstudium, dienten besondere, von der Synagoge unterschiedene Studienhäuser. — Das Ansehn der Lehrer war sehr hoch. „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz", heißt es schon in dem Danielbuche. Die frühste Stelle, die in der Bibel von Auferstehung und ewigem Leben der Einzelnen

handelt, spricht vom ewigen Leben der Lehrer, der Gesetzeslehrer (Daniel 12, 3).

Das Unterrichtsverfahren war in der Elementarschule anders als in der höheren. Die Religion forderte, daß die heilige Schrift gelesen würde; also wurde in der Elementarschule gelesen. Sie verbot aber, die Tradition schriftlich aufzuzeichnen; also wurde im Studienhause mündlich vorgesprochen, repetiert und auch katechesiert. Nach der Repetition hat die ganze Lehre ihren Namen: Mischnah, das bedeutet Wiederholung.

Seine Krönung empfängt aller Jugendunterricht der Schriftgelehrten in dem Unterricht, den die gläubige Gemeinde sich allsabbathlich in der Synagoge selber erteilt. Hier hatte der Priesterstand kein geistliches Sonderrecht, sondern nur noch ein paar Ehrenvorrechte. Hier waren aber auch die Theologen nicht Liturgen und Prediger, sondern, die mündigen Männer der Gemeinde hielten sich ihren Gottesdienst selbst. Einer sprach, aufgefordert, das Glaubensbekenntnis, das Schma Israel; mehrere Gemeindemitglieder teilten sich in die Schriftlektion, die sie (darauf wurde streng gehalten) auch wirklich ablesen mußten, sie übersetzten sich die Schrift in die Landessprache, und sie predigten selbst: keinem kundigen Gemeindeglied war die Kanzel verboten. — Der Zweck dieses Gottesdienstes in den Synagogen war nicht in erster Linie Anbetung, sondern Unterricht im Gesetz.

Das ganze Leben des Juden, von der Unterweisung des kleinen Knaben beim Vater und beim Synagogendiener an bis zu seiner eignen gottesdienstlichen Tätigkeit als reifer Mann und Greis in der Synagoge, ist unter den einen Gesichts-

punkt des Religionsunterrichts gestellt; und die Organisation dieses Unterrichts ist so folgerecht durchgeführt, daß die Prärogative des geistlichen Standes dadurch überwunden werden: jeder Gebildete hat das Recht und Pflicht, selber nach Maßgabe seines Könnens an der Unterweisung seiner Gemeinde mitzuwirken.

So sehen wir am Schlusse unsrer Umschau über die Standeserziehung der alten Kulturvölker, wie die Juden die Schranken geistlicher Standeserziehung grundsätzlich überwunden haben — freilich um den teuren Preis, daß die ganze Bildung theologisiert ist.

§ 4. Die Griechen und Römer.

A. Die Griechen.

Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung usw. III (in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Philos. u. Soziol. 1904, S. 319 ff.).

Lorenz Grasberger: Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. 3. Bde. 1864—1881.

Populär: J. L. Ussing: Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern. Aus dem Dänischen 1870 u. öfter.

Wilhelm Adolf Bekker: Charikles. 1840, neubearbeitet von Göll 1877/78. (Behandlung der griechischen Privataltertümer in novellistischer Form.)

Paul Girard: L'éducation Athénienne. Paris 1889.

B. Die Bildung im antiken Klassenstaat. Die großen Theoretiker der Erziehung und die Entstehung eines höheren Schulwesens.

Hans v. Armin: Leben und Werke des Dio von Prusa. 1898. (Kap. 1: Sophistik, Rhetorik, Philosophie in ihrem Kampf um die Jugendbildung.)

Über Plato vgl. Paul Natorp: Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik (Ges. Abhandlungen I, 1 ff.) 1907.

C. Die Römer.

Das römisch-griechische Bildungswesen.

Außer Barth, Grasberger und Ussing (s. o.):

Wilhelm Adolf Bekker: Gallus. 1838, neubearbeitet von Göll. 3 Bde. 1880—1882. (Seitenstück zum Charikles, s. o.)

Paul Wendland: Die hellenistisch-römische Kultur. 1907 (Kap. IV: Geschichte der Bildungsideale).

Richard Volkmann: Rhetorik der Griechen und Römer. 3. Aufl. 1903 (in Iwan Müllers Handbuch der klassischen Altertumskunde Bd. II, Abt. 3).

Der griechische Staat ruhte auf dem Kriege. Der Krieg aller gegen alle hörte im griechischen Mittelmeergebiet nicht auf. In der griechischen Stadt, der Polis, herrschte ein Adel von Kriegern, der sich seewärts durch den Krieg bereicherte und landwärts das Acker- und Baumgefilde anfangs mehr als Gläubiger der Bauern, später mehr durch Sklavenbetrieb ausbeutete. Zu diesem Ritterstande ist in geschichtlicher Zeit noch der Stand der freien schwerbewaffneten Bauern, der Hopliten, gekommen. Durch diese beiden Kriegerstände, Ritter und Hopliten, erhält die griechische Gesellschaft ihre Physiognomie. Nach der Leistung für den Krieg wurde das ganze Volk ständisch gegliedert. Der erste Stand in Athen sind die, welche ein Schiff ausrüsten können; der zweite die Ritter, die zu Pferde Kriegsdienst tun; der dritte die Hopliten; der vierte die Leichtbewaffneten, deren Einkommen für die schwere Ausrüstung nicht reicht. Mag sich nun die öffentliche Geltung dieser Stände nach ihrer Leistung abstufen: jeder Stand ist Kriegerstand. Darum brauchen auch alle Stände

kriegerische Erziehung. Und da die Erziehung zur Waffentüchtigkeit, trotz Verschiedenheit der Waffengattungen, doch wesentlich die Gewandtheit des Ritters und des Hopliten im Auge haben muß, so treten in der Schule der Leibesübungen, in Palästra und Gymnasium, die Standesunterschiede durchaus zurück. Die athenische Jugendbildung ist Ritter- und Hoplitenbildung des ganzen freien athenischen Volkes. — Wie in Athen, so ist erst recht in Sparta die Bildung straff dem kriegerischen Staatszweck untergeordnet. Leibesübung zur Waffentüchtigkeit: darauf kommt es im Grunde allein an. Und die athenische wie die spartanische Erziehung gipfelt in der staatlichen Ephebie, in der Eingliederung der Epheben, der waffenfähigen Jünglinge aus den oberen Ständen, in die kriegerische Organisation des Volkes.

Aber das griechische Volk hat die geniale Anlage, über dem Wohlgefallen an der Übung ihren Nutzen vergessen zu können. Es treibt die Gymnastik, als wäre sie Selbstzweck. Die ästhetische Freude an der Körpergewandtheit zeitigt einen Kultus der schönen Form; und in deren Dienst tritt die Erziehung unmittelbar. So hoch daher der Grieche den tapfern Krieger schätzt: sein höchstes Bildungsideal ist nicht der Sieger in der Schlacht, sondern der Sieger in Olympia. Und Olympia samt den anderen Wettkämpfen bestimmt daher letztlich den Inhalt der Erziehung: sie besteht in der Übung zum Fünfkampf — Weitsprung, Schnellauf, Diskusschleudern, Speerwurf und Ringkampf.

Aus diesem Wohlgefallen an der Schönheit geschieht es nun weiter, daß sich bei den Griechen zu der gymnasti-

schen Bildung die musische gesellt, so daß die Anmut sich mit der Kraft paart. Der Spartiate wie der Athener lernt die Gesänge der großen Dichter rezitieren, er lernt im heiligen Reigen tanzen, er lernt auf der Lyra und andern Instrumenten spielen. Nicht theoretische Bildung (wie bei uns) wird durch die Schule der musischen Kunst erstrebt, sondern Willensbildung, genauer: Bildung des Willens, der den Leib beherrscht. Die Tonweisen der Musik z. B., die den Willen verweichlichen, verbietet der Staatserzieher. Die Musik soll dem Zögling dasselbe geben, wie die Gymnastik. Sie soll ihm das von innen her einflößen, was ihm die Gymnastik von außen her angewöhnt. Daß der Jüngling mit den Rittertugenden des Mutes und Gehorsams das Ebenmaß schönen Betragens, harmonische Selbstbeherrschung, den äußeren Wohllaut des Mundes und innere Besonnenheit der Rede verbinde, darauf kommt es an.

Aus dieser allgemein-griechischen Erziehung erhebt sich aber die athenische noch mit dem besonderen Interesse, das sie der Wissenschaft zuwendet. Lesen und Schreiben sind hier eine allgemein verbreitete Kunst, und der Eifer der Begabten strebt weit über diese Elemente hinaus. Auch dieser Bildungstrieb verleugnet nicht seinen Ursprung aus der genialen Anlage, die Bildung um ihrer selbst, nicht um ihres Nutzens willen zu begehren.

Aber gerade in diesem Punkte drohte der griechischen Bildung beim Übergange des ständischen Staates in den Klassenstaat die größte Gefahr. Als der Vorrang der privilegierten Stände gebrochen war, als der Reichtum seine nivellierende Kraft immer stärker bewies und dem Wettbewerbe aller Bürger um die Macht immer freiere

Bahn geschaffen war, trat ein neues Bildungsideal hervor: die Sophia, das intellektuelle Können der einzelnen an Wert und Macht gesteigerten Persönlichkeit. „Wissen ist Macht", so lautet das Bildungsprogamm im Klassenstaat. Und auch in Griechenland wurde die sophia „das wichtigste Mittel, andern den Rang abzulaufen" (v. Arnim: Leben und Werke des Dio von Prusa, 1898, S. 6). Schnell waren die Lehrer der sophia bei der Hand: die Sophisten erboten sich, durch ihren Unterricht jedem der ihn bezahlen konnte, die machtspendende sophia mitzuteilen.

Von diesem Hintergrunde hebt sich der erste große Erzieher der Geschichte ab: Sokrates. Er behauptete, daß er die sophia nicht habe, sondern sie suche. Nicht Sophia, sondern Philo-sophia, Hingabe an die Sophia, war der Inhalt seiner Erziehung. Kampf gegen die Sophisten war seine Losung.

Was war der Inhalt des sophistischen Unterrichts? Die Sophisten lehrten ihre Zöglinge die Aufgabe, die ihnen gesellschaftlich gestellt war, durch einen Kunstgriff lösen; und dieser Kunstgriff bestand darin, die Möglichkeit der Erkenntnis zu leugnen. Warum? Wenn es überhaupt unmöglich war, das Wirkliche zu erkennen, so hatte die rhetorische Gewandtheit freies Feld, aus allem alles zu machen. Der Jüngling, der gelernt hatte, den Unterschied zwischen Wahrheit und Irrtum, zwischen Recht und Unrecht aufzuheben, der war sicher imstande, im öffentlichen Leben alle andern zu überflügeln. Darauf aber kam es jetzt an.

Mit dieser Erziehung nimmt Sokrates die Fehde auf, führt seine Gegner durch ihre Selbstwidersprüche immer

wieder ad absurdum, zwingt sie, einzugestehen, daß sie die sophia selbst nicht haben, in der sie unterrichten wollen, und bricht der Erkenntnis die Bahn: nicht der prahlerische Besitz der sophia, sondern nur eine ehrliche, bescheidene, auf den Inhalt gerichtete Wahrheitsforschung kann die politische Tüchtigkeit verleihen, um die es der bildungsbedürftigen Jugend des neuen Staates zu tun ist. Wahrheitsforschung! Denn Wahrheit besitzt man nur, wenn man und solange man nach ihr sucht.

Plato ist der einzige Sokratiker, der diesen Gedanken weiterführt. Der Sinn seines großartigen sozialpädagogischen Erziehungsentwurfs im „Staat" und in den „Gesetzen" läßt sich in das eine Wort zusammenfassen: Nicht durch sophia, sondern einzig und allein durch philosophia, d. h. durch das Trachten nach sophia, ist es möglich, den Staat zu lenken. Der Besitz politischer Weisheit (sophia) ist immer nur Schein. Nicht auf ihn, sondern auf Wissenschaft muß die Politik sich gründen. Wissenschaft aber, philosophia, ist kein Haben sondern ein Streben.

Zweimal, im „Staat" und in den „Gesetzen", hat Plato ein praktisches Reformprogramm entworfen, und in seiner Akademie hat er die Anstalt zu dessen Verwirklichung geschaffen. Er will den alten ständischen Staat in lebensfähiger neuer Form erhalten. Während rings in den Klassenstaaten die großen Söldnerheere Sitte werden, will er das Volk in Waffen behalten; den Kern des Staates sollen bilden, wie seit alters, die Krieger. Unter dem Wehrstand steht, ausgeschlossen vom Kriege, der Nährstand, das handarbeitende Volk. Über dem Wehrstand aber erhebt sich, durch sorgfältigste Erziehung ausgebildet und ausgelesen

aus den besten Kriegern, der leitende Stand des Staates, die Philosophen. Wir werden das Wort nicht mehr mißverstehen: Plato meint damit die Männer, welche nach der Wahrheit forschen und so die ethisch-politische Wissenschaft studiert und verstanden haben. Der Klassenstaat verfiel der Leitung der Sophisten; und das letzte Wort ihrer politischen Weisheit war der Wille zur Macht, die Relativität von Wahrheit und Tugend. Platos Staat will geleitet sein von wissenschaftlich gebildeten Männern; das letzte Wort ihrer politischen Einsicht ist das Suchen nach unbedingter Wahrheit und die unverbrüchliche Anerkennung der Idee des Guten.

Plato verlangt nicht, daß der Staat nun so einseitig Vernunftstaat werde, wie der bisherige Staat einseitig Kriegerstaat gewesen war. Sondern wie im Menschen Sinnlichkeit, mutiger Wille und Vernunft zusammengehören, aber geleitet von der Vernunft, so gehören im Staate wirtschaftliche Arbeit, kriegerische Wehrhaftigkeit und vernünftige Staatswissenschaft, aber geleitet von der Staatswissenschaft, zusammen. Und war vorher die Erziehung einseitig kriegerisch, so wird sie jetzt nicht einseitig philosophisch, sondern sie wird zur Sozialpädagogik, die den Zögling nach allen drei Seiten ausbildet. Sie erweitert sich ihm (in den „Gesetzen") zur Volksbildung aller Klassen, und setzt sich Schulung der ganzen Jugend für die Gemeinschaft zum Ziele. In dem Zusammenwirken der erzieherischen Kräfte aber muß die Führung der Philosophie zufallen. Denn der Bestand dieses Staates hängt davon ab, daß er sich Männer heranbildet, die ihn als Sachverständige der ethisch-politischen Wissenschaft zu lenken vermögen.

Die Wissenschaft ist daher das Nützlichste, was es für den Staat gibt. Trotzdem hat Plato die Erziehung zur Wissenschaft nicht unter den Begriff des Nutzens gestellt. Denn er hat erkannt, daß die Wissenschaft dem keine Antwort gibt, der fragt, was sie ihm nützt. Die Sophisten freilich waren stolz darauf, das nützliche Wissen zu verbreiten, das Macht verleiht; aber eben sie verfälschten beides, Wissenschaft und öffentliches Leben. Plato hat die Freiheit, die Einheit und die Unendlichkeit der Wissenschaft erkannt; und so ist für die wissenschaftliche Erziehung ohne weiteres der Grundsatz gegeben, daß die Wahrheit nur um ihrer selbst willen gesucht werden kann. Damit erreicht Plato in der Wissenschaft denselben Standpunkt, den seine Landsleute in der Gymnastik einnahmen: mochte die Gymnastik schließlich zur Erhaltung des Staates dienen — der Erzieher trieb sie, als käme es nur auf das reine Wohlgefallen am Schönen an. So kommt es auch im Unterricht der Wissenschaft nicht auf ihre Nützlichkeit für diese oder jene Zwecke an, sondern allein auf die Erkenntnis der Idee, der Gesetzlichkeit und Vernunft des Wirklichen, auf das Trachten nach Wahrheit.

Zugleich hat Plato mit der Unendlichkeit der wissenschaftlichen Aufgabe den Gedanken erfaßt, daß die Wissenschaft nicht nur Sache der Jugend ist, sondern daß der forschende Mensch bis ins Greisenalter ihr Schüler bleibt. Nur wer ihr sein ganzes Leben opfert, wird ihrer Gaben teilhaftig. Doch damit schränkt sie ihren Anspruch auf die Jugenderziehung durchaus nicht ein. Wenn auch die Jugend nur einen Vorschmack der Wissenschaft kosten kann, die Wissenschaft bewährt doch auch darin ihre Kraft, alle



Bürger des Staates für ihre Lebensaufgabe auszurüsten und ihnen die platonische Grundauffassung vom Sinne des Lebens in die Seele zu schreiben: daß das Leben ein Streben ist, daß es dazu da ist, nach der Idee gestaltet zu werden.

Platos Pädagogik fiel mit seiner Politik in eins zusammen. Seiner Politik war kein Erfolg beschieden. Unaufhaltsam vollzog sich der Übergang vom ständischen zum Klassenstaat. Aber sonderbar! Gerade für die Jugend der Oberschicht im Klassenstaate wurde in den folgenden Jahrhunderten Platos Pädagogik von Bedeutung. Solange es ernstlich gegolten hatte, durch reine Wahrheitsforschung zu politischer Tüchtigkeit zu erziehen, hatte sich die Majorität (wie Majoritäten nun einmal sind) auf die Seite der Sophisten geschlagen, die mit ihren praktischen Anweisungen, ihren Kunstgriffen, ihrem gemeinen Nützlichkeitssinn doch zweifellose, greifbare Erfolge erzielten. Mußten Väter nicht Ausnahmen sein, die ihre Söhne statt diesen praktischen Lehrern (bei denen man doch wirklich seine Zunge zur Überredung der Massen brauchen lernte) der Akademie zuführten, wo erst nach den Grundlagen der politisch-ethischen Wissenschaft geforscht werden sollte und alles übrige dann als Frucht der Wahrheitsforschung dem Jünger der Philosophie vielleicht in den Schoß fiel, vielleicht auch nicht? Zu solchem Idealismus schwingt sich eine Majorität, geschweige die Allgemeinheit, erst auf, wenn er kein Opfer mehr kostet, wenn er, statt das Heil, ein Schmuck des Lebens geworden ist. Als kein Griechenstaat mehr da war, für den die Frage, ob Sophistenerziehung, ob platonische Sozialpädagogik, die Lebensfrage ausmachte, erst da kam Platos Auf-

fassung von der Unvergleichlichkeit und Allgenugsamkeit der Wissenschaft zu Erfolgen.

Aristoteles war es, der sie, mit sicherem Blick dafür, welche Erziehung jetzt dem Jüngling der reichen Klasse zu einem wahrhaft befriedigenden Lebensinhalt verhelfen könne, zum Siege brachte — der reichen Klasse allein, denn „es ist nicht möglich, die Werke der Tugend zu üben, wenn man das Leben eines Handwerkers oder Tagelöhners führt" (Politik III, 3).

In dieser Zeit bildete sich nun ein bestimmtes System von Unterrichtsstoffen heraus, die allgemein zur höheren Bildung erfordert wurden: die enzyklopädischen Wissenschaften, die nachmals sogenannten sieben freien Künste. Zwei Jahrtausende haben sie den Unterricht beherrscht; und noch heute spüren wir ihren Einfluß.

1. Die Rhetorik, die Sokrates und Plato an den Sophisten bis aufs Blut bekämpft hatten, wird seit Aristoteles in den Bildungsplan aufgenommen. Aber Aristoteles bricht ihr vorher den Giftzahn aus. Er nimmt ihr den Anspruch, vollkommene sophia zu verleihen, er degradiert sie zu einem nützlichen Stück des Unterrichts: Redefertigkeit ist auch dem Philosophen unentbehrlich. Nur darf der Erzieher sie nicht an die Stelle der Philosophie setzen.

2. Dazu tritt die Dialektik, von den Sophisten geübt als Kunst, weiß schwarz zu machen, von Plato als Methode der Wahrheitsforschung angewendet, von Aristoteles zur formalen Logik fortgebildet.

3. Das dritte Hauptstück wird die Grammatik, als Literaturkunde seit alters das Hauptstück der musischen Jugenderziehung, als Sprachstudium von den Sophisten im

Interesse der Sprachbeherrschung besonders gründlich gepflegt.

4.—7. Neben diesen drei Hauptfächern des höheren Unterrichts wurden noch die vier Fächer getrieben, die auch Plato besonders gepflegt wissen wollte: Geometrie und Arithmetik, Astronomie und Musik. Alle sieben Disziplinen zusammen heißen die sieben edlen oder freien Künste, weil sie allein des freien Jünglings würdig sind; für den Pöbel, das handarbeitende unedle Volk, sind sie nichts, wie dessen banausische Künste nichts für die Jugend der herrschenden Klasse sind.

Über den sieben Künsten aber erhebt sich mit dem Anspruch der Allgenugsamkeit, Einheit und Unendlichkeit das philosophische Studium. Die sophistische Rhetorik ist nur eine der sieben Schulwissenschaften. Das platonische Bildungsideal des Philosophen hat über das sophistische des Rhetors gesiegt.

Die folgende Geschichte ist nun ein Kampf dieser Disziplinen um ihren Rang. Wie man etwa heute die Schulgeschichte schreiben könnte als einen Kampf der „realistischen" Bildungsstoffe mit den sprachlichen, oder als einen Kampf des Religionsunterrichts um die Führung unter den Schulfächern, so läßt sich die alte Erziehungsgeschichte bis zum Untergang der antiken Welt schildern als ein Wettstreit, welcher unter jenen drei Hauptfächern: ob Philosophie, ob Rhetorik, ob Grammatik die Führung haben und das Bildungsideal bestimmen soll.

Entscheidend für den Ausgang des Wettstreits war es, daß sich das Römervolk, als es vom ständischen Staate (mit strengster Familienerziehung) zum Klassenstaate überging,



gleichfalls dieser griechischen Bildung zuwandte. Bis dahin hatte in der hellenischen Welt wesentlich die Philosophie den Vorrang vor der Rhetorik und vollends vor der Grammatik behauptet; aber dem praktischen Sinne der Römer sagte die nützliche Kunstlehre der Rhetorenschulen viel mehr zu, als das überschwengliche Bildungsideal der Philosophenschulen. Die Nachfrage schuf sich ihr Angebot; und so nahmen jetzt die Philosophen einerseits das Rhetorische so weit in sich auf — die Rhetoren andrerseits so weit das Philosophische, daß man schließlich kaum noch die einstigen Nebenbuhler unterscheiden konnte. Der Unterricht in der Philosophie nahm immer mehr auf Nützlichkeit Bedacht, wurde immer populärer; reden zu können von dem, was er denkt, ist höchstes Anliegen ihres Jüngers: so entsteht das Bildungsideal des oratorischen Philosophen. Umgekehrt hat die Rhetorik immer mehr Bedacht darauf genommen, alle Bildungsstoffe in sich aufzunehmen, ist immer philosophischer geworden; universal zu sein, ist höchstes Anliegen ihres Jüngers: so entsteht das Bildungsideal des philosophierenden Orators. Wer kann den oratorischen Philosophen vom philosophierenden Orator unterscheiden? Sie haben sich beide in einer neuen Sophistik zusammengefunden.

Eins ist freilich in dem Wandel der Bildung durch die Jahrhunderte von 450 v. Chr. bis 450 n. Chr. sich gleichgeblieben, „das Ideal einer harmonischen, allseitig durchgebildeten Persönlichkeit, in der die intellektuelle, die ästhetische und die praktische Vollkommenheit gleichmäßig gegeneinander abgewogen sind und sich gegenseitig durchdringen“ (v. Arnim, S. 132). Aber innerhalb dieser Form

haben die drei Elemente des Intellektuellen, des Ästhetischen und des Praktischen ihren Inhalt völlig gewechselt.

Für die alten Sophisten handelte es sich intellektuell um die formale Denkfertigkeit, praktisch um den Willen zur Macht und ästhetisch um die Fähigkeit, den Menschen zu gefallen.

Für Plato intellektuell um die unendliche Wissenschaft, praktisch um die wahrhafte Idee politisch-sittlicher Gemeinschaft, ästhetisch um die auf innerer Harmonie und Tiefe beruhende Schönheit der Seele.

Die neue Sophistik aber in der Dekadenz der alten Welt hat die drei Elemente folgendermaßen gemischt: intellektuell handelt es sich nur noch um universale Aneignung eines reichen überlieferten Bildungsschatzes; praktisch hat der Individualismus über Platos Sozialismus gesiegt; ästhetisch ist das, was jetzt an dem vollkommenen Menschen gefällt, die Selbstdarstellung seiner universalen Vollkommenheit in der Rede.

Wo ist die alte Wissenschaft, die Wahrheitsforschung, geblieben? „Es wird nur noch kommentiert, kompiliert und popularisiert“ (v. Arnim). Wo ist die alte Sozialpädagogik geblieben? Unter den Despoten des Klassenstaates hat nur die Frage, wie sittliche Erziehung dem Einzelnen zu befriedigendem Dasein verhelfen könne, noch einen Sinn. Wo die alte Kunst? Gymnastik, Musik und Tanzkunst sind aus einer ritterlichen Kunst der jungen Krieger ein Sport der Vornehmen und zugleich ein Handwerk von Gladiatoren, eine Schaustellung von Virtuosen, eine Leistung von Sklaven und Sklavinnen geworden. Nur eins ist geblieben, darin lebt aller Stolz auf die große

4*



Vergangenheit mit den höchsten Ansprüchen fort: die Redekunst. Und die Redekunst ist es darum, die nun die Harmonie im Bildungsideal bestimmt.

Dies rhetorisch-sophistische Bildungsideal ist für die Geschichte der Erziehung von dem größten Einfluß geworden. Es hat die Welt beherrscht, und ihre Zukunft bestimmt zu der Zeit, als unsere Bildung entstand. Zwei Jahrtausende schon drückt es ihr seinen Charakter auf. In ihm hat die klassische Latinität ihre Formel gefunden. Nach Cicero (und ebenso nach dem fast noch einflußreicheren Quintilian) hat der Mensch den Gipfel der menschlichen Bildung erreicht, der das edelste menschliche Organ, die Zunge, zu vollendeter Meisterschaft ausgebildet hat. Soweit die Macht Ciceros in der Pädagogik reicht (und wer weiß nicht, wie weit sie reicht), wird auch dieses Bildungsideal aufgerichtet.

Das höhere Schulwesen, das diesem Bildungsideal diente, war ursprünglich ganz Privatunterricht gewesen. In dem Maße aber, als die Verwaltung des römischen Imperiums sich vervollkommnete und der Bedarf des Staates an wissenschaftlich geschulten Beamten, Sachwaltern, Ärzten, der Bedarf der Gesellschaft an akademisch gebildeten Verkündern ihrer anerkannten Lebensideale stieg, hatten die hohen Schulen immer mehr auch staatliche Subvention gefunden. Die staatlich unterstützten Hochschulen entwickelten sich zu einer Art von Universitäten. Der Lehrkörper dieser Hochschulen umfaßte dann nach Athens Vorbild vor allem Philosophen, nach dem Vorbild der hellenistischen Philologenstadt Alexandria auch Grammatiker, dazu später allenthalben Rhetoriker. Die Stu-

denten, die bei diesen Professoren hörten, wollten teils nur ihre Allgemeinbildung zum höchsten Abschluß bringen, teils sich auf eine öffentliche Laufbahn vorbereiten, teils endlich selbst wieder ausübende Lehrer werden.

Die erste große königliche Stiftung solcher Art, vorbildlich später für die römischen Kaiser, war die Anlage der Bibliothek und des Museums in Alexandria durch Ptolemäus Philadelphus gewesen. Das Museum enthielt auch einen großen Hörsaal. Die Professoren des Museums genossen staatlichen Unterhalt aus der Stiftungskasse und wurden von den Königen, später von den römischen Kaisern ernannt. — In Rom hören wir zuerst unter Vespasian von einer staatlichen Anstellung und Besoldung von Professoren, — hier natürlich vor allem von Professoren der Rhetorik. Vespasian zuerst, so sagt Sueton (Vesp. 18), hat aus dem Fiskus den lateinischen und griechischen Rhetoren jährliche Gehälter ausgeworfen. Hadrian hat die Zahl der Professoren stark vermehrt und ihnen ein Hochschulgebäude errichtet, das Athenäum. Er wird in ähnlicher Weise auch für Athen gesorgt haben. — Antoninus Pius gab ein Gesetz über die Abgabenfreiheit für Sophisten (= Rhetoren), Grammatiker und Ärzte. Wir erfahren daraus auch etwas Statistisches über die Verbreitung des höheren Schulwesens: In kleineren Städten durften fünf Ärzte, drei Sophisten und drei Grammatiker steuerfrei bleiben; mehr Sophisten und Grammatiker brauchte also nach Ansicht der Behörde eine kleinere Stadt nicht. In Mittelstädten (Städten mit Gericht) und vollends in Großstädten wurden entsprechend mehr Lehrer zugelassen. — Marc Aurel finanzierte 176 die vier athenischen Philosophenschulen,



Platoniker und Aristoteliker, Zyniker und Skeptiker. Zwei Professoren an jeder dieser Schulen bekamen festes und hohes Gehalt. Außerdem wurden zwei Professoren der Beredsamkeit besoldet. — Nachdem das Christentum Staatsreligion geworden war, wurde auch die christliche Hochschule in Alexandria (s. u. § 5) nach Art der philosophisch-rhetorischen Hochschulen staatlich subventioniert.

Ähnliche Wege wie in den Weltstädten Rom, Athen und Alexandria ging die Entwicklung bald auch in den Provinzen. Gallien namentlich, mit Marseille, Trier, Bordeaux und Autun, hatte ein reich ausgebildetes, gutdotiertes höheres Schulwesen; aber überhaupt erhoben sich überall im Imperium Hochschulen mit Professoren, die aus der kaiserlichen oder aus der städtischen Kasse besoldet wurden. In Afrika blühten Karthago und Madaura. In Italien neben Rom besonders Mailand und Pavia. Im Osten neben Athen und Alexandria namentlich Rhodos, Smyrna, Tarsus und Pergamon, später Konstantinopel.

Damit ergibt sich endlich auch eine staatliche Schulgesetzgebung. In der Zeit nach Konstantin dem Großen war die Schulgesetzgebung schon so entwickelt, daß Julian Apostata glauben konnte, die Christen durch ein reaktionäres staatliches Schulgesetz, das die Bestätigung aller Lehrer an öffentlichen Schulen dem Kaiser vorbehielt, von der Teilnahme am höheren Unterricht auszuschließen. — Anders diente bei Valentinian I. die Schulgesetzgebung der kaiserlichen Politik: er wahrte das Staatsinteresse, indem er z. B. in seiner Verordnung von 370 betreffs der Studenten in Rom verlangte, daß man ihm jedes Jahr Führungslisten über sie vorlege mit Angabe derjenigen

Studenten, die sich ausgezeichnet hätten und sich zu höheren Staatsämtern qualifizierten.

Wir sehen: wie das Bildungsideal, so entsprach auch die Bildungsorganisation in der griechisch-römischen Welt dem Klassenstaat. Das Erziehen war eine private Angelegenheit. Unter den Unterrichtsanstalten herrschten die Privatanstalten bis zum Untergang des Reiches vor. Auf den niedern Bildungsstufen blieben sie allgemein. Den höchsten Unterrichtsanstalten wendet sich zuerst ein öffentliches Interesse zu, dann auch den mittleren. Aber staatliche Hochschulen entstehen erst, als der Staat unter den „guten" Kaisern anfängt, Wohlfahrtspolitik zu treiben und bei der Rekrutierung seiner Beamten, die er für die musterhaft geordnete Verwaltung des Riesenreichs braucht, auf eine wissenschaftliche Fach- und Allgemeinbildung Bedacht zu nehmen gezwungen ist, wie sie der freie Wettbewerb privater Bildung nicht mehr zu gewährleisten imstande ist.



Zweite Vorlesung.

§ 5. Die Pädagogik des Mittelalters.

Unübertrefflich, um einen Überblick über die Geschichte der Erziehung in Deutschland vom Mittelalter bis zur Gegenwart zu gewinnen, ist das kleine Werk von Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. (Aus Natur und Geisteswelt, Nr. 100), 1906.

Dem gleichen Zwecke dienen H. Weimer: Geschichte der Pädagogik (Sammlung Göschen, 1904) und W. Toischer: Geschichte der Pädagogik (Sammlung Kösel, 1907).

Die Quellen unserer Kunde von der deutschen Erziehung werden gesammelt in den Monumenta Germaniae Paedagogica. Begründet von K. Kehrbach. 1886 ff. Im Jahre 1890 legte Kehrbach dies Unternehmen in die Hände der

Gesellschaft für deutsche Schul- und Erziehungsgeschichte. Deren Zeitschrift, die „Mitteilungen d. Ges. f. d. Sch.- u. Erz.-Gesch." (1891 ff.), sind das Zentralorgan geworden für die wissenschaftliche Erforschung dieses ganzen Gebietes. Herausgeber A. Heubaum.

Übersetzungen der Werke mittelalterlicher und humanistischer Pädagogen finden sich bei F. X. Kunz: Bibliothek der katholischen Pädagogik. 1888 ff.

A. Die Jugendbildung in der alten Kirche.

Heinrich J. Holtzmann: Die Katechese der alten Kirche (in: Theol. Abhandlungen Weizsäcker gewidmet. 1892, S. 60—110).

Albert Stöckl: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. 1876, §§ 18—21.

Adolf Harnack: Alexandrinische Katechetenschule und Schule (in: A. Hauck: Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 3. Aufl. Bd. I, S. 356 ff.). 1896.

Karl Weiß: Die Erziehungslehre der drei Kappadozier. 1903.

B. Das kirchliche Bildungswesen in Frankreich und Deutschland von der Karolingerzeit bis zum Emporkommen der Universitäten.

Franz Anton Specht: Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des XIII. Jahrhunderts. 1885.

Otto Denk: Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. 1892.

Joh. Müller: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des XVI. Jahrh. 1882.

Joseph Knepper: Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß. Von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530. 1905.

Kahl: Der heil. Chrodegang, Bischof von Metz, in der Geschichte der Pädagogik (in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 1901, S. 239 ff.).

Friedrich Wiegand: Die Stellung des apostolischen Symbols im kirchlichen Leben des Mittelalters: I. Symbol und Katechumenat. 1899; — Derselbe: Das apostolische Symbol im Mittelalter (Vortrag). 1904.

C. Die ritterliche Erziehung.

Hermann Masius: Die Erziehung im Mittelalter (= K. A. Schmid: Gesch. d. Erz., Bd. II, Abt. 1, S. 258 ff.). 1892.

Stöckl: a. a. O. § 35: Die Erziehung im Rittertum.

F. Tetzner: Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen. 1897.

E. Michael S. J.: Geschichte des deutschen Volkes, Bd. I. 1897, S. 225 ff.

Über die Frauenerziehung Karl Weinhold: Die deutschen Frauen im Mittelalter. 2. Aufl. 2 Bde. 1882.

D. Die Universitäten des Mittelalters.

G. Kaufmann: Die Geschichte der deutschen Universitäten. 1888. 1896.

Heinrich Denifle: Die Universitäten des Mittelalters bis 1400. Bd. I, 1885.

Hilar. Felder: Geschichte der wissenschaftlichen Studien im Franziskanerorden. 1904.

Heinrich Hermelink: Die theologische Fakultät in Tübingen vor der Reformation. 1906.

H. Kaemmel: Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. 1882.

Otto Kaemmel: Die Universitäten im Mittelalter (= K. A. Schmid: Gesch. d. Erz., Bd. II, Abt. 1, S. 334 ff.). 1892.

Emil Reicke: Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit (in Eugen Diederichs Monographien zur deutschen Kulturgeschichte. Bd. V, 9). 1901. (Mit 130 vortrefflichen Abbildungen.)

E. Die Stadtschulen, die Küsterschulen und die Schreibschulen.

Johannes Müller: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrh. 1882.

Derselbe: Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge. I. Abt. 1296—1505. (In Israels Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften d. 16. u. 17. Jahrh. Nr. 12, 1885).

Joseph Knepper: Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß. S. o. unter B.

Joh. Janssen: Geschichte des deutschen Volkes. Bd. I: Deutschlands allgemeine Zustände beim Ausgang des Mittelalters; — Bd. VII: Schulen und Universitäten, Wissenschaften und Bildung. 14. Aufl. 1904.

F. Sander: Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland (= K. A. Schmid: Gesch. d. Erz., Bd. V, Abt. 3). 1902, S. 1—24.

Eugen Schmid: Das württemb. Volksschulwesen im 16. Jahrh. (Darin Abschnitt 1: Die Entstehung des Volksschulwesens in

Württemberg.) Nr. 2 der Beihefte zu den Mitteilungen d. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. 1906.
R. Rißmann: Berichtigungen zur Geschichte der Pädagogik (in: Blätter für die Schulpraxis. 1896, Nr. 1—6).
P. Barth: Die Geschichte der Erziehung usw. VI (in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, 1907).

Das Christentum macht in der Geschichte des Bildungswesens keine Epoche. Zwar hat es sich als Lehre im römischen Erdkreise verbreitet; und das vornehmlichste Mittel zur Verbreitung einer Lehre ist der Unterricht. Aber dies Unterrichten, wie es etwa im Taufbefehl Matthäi am letzten gefordert wurde, ist Mission, nicht Jugendbelehrung. Die altkirchliche Katechese unterrichtet Erwachsene, um sie zur Taufe vorzubereiten. Die Geschichte der Pädagogik dagegen hat es mit dem Verhältnis der Erwachsenen zur Jugend zu tun. Also gehört die Katechese der alten Kirche nicht in die Erziehungsgeschichte.

Wohl aber gehören hierher die Versuche der Kirche, ein Verhältnis zu dem höheren Unterricht der heidnischen Umwelt zu gewinnen.

Das war schwer. Die Rhetorik war gesättigt mit Heidentum. Die Grammatik, der Literaturunterricht, führte in die Welt Homers voller Götzen und Dämonen. Die Philosophie war die ernstlichste Rivalin der Kirche. Trotzdem: je mehr sich das Christentum hellenisierte, desto weniger ließ sich hellenischer höherer Unterricht abweisen. So entstand schon um ca. 150 in Alexandria, dem damaligen Zentrum der antiken Bildung, nach dem Muster der dortigen heidnischen Hochschule, des „Museums“, sowie der hohen Judenschule ebenda, als deren christliches Seitenstück die sog.

Katechetenschule. Und der größte Lehrer dieser Hochschule, Origenes, unterrichtete (so erzählt sein Schüler Gregorius Thaumaturgus), ganz wie die Heiden in ihren Sophistenschulen, mit dem Lehrgang: 1. Formale Logik und Physik; — 2. Geometrie, Arithmetik, Astronomie; — 3. Grundfragen der Ethik (als Grundlage der rhetorischen Aufsatzübungen); — 4. Klassikerlektüre (= Grammatik); — 5. Auf der höchsten Unterrichtsstufe endlich (an derselben Stelle, wo der heidnische Philosoph die Interpretation des göttlichen Plato oder des sonstigen Schulhauptes vornahm) erteilte Origenes die Auslegung der göttlichen Schrift. So wissen wir auch von Basilius in Caesarea, daß er seine Schüler zunächst die ganze antike Schulwissenschaft durchlaufen ließ, und dann erst (wie der Färber erst das fertige Gewebe färbt) den Unterricht durch Ausdeutung der Bibel verchristlichte (vgl. seine Rede an die christlichen Jünglinge über den rechten Gebrauch der hellenischen Schriftsteller).

Das Unterrichtsziel war die Verschmelzung der formalen antiken Bildung mit dem Inhalt des Christentums. Aber Form und Inhalt ließen sich nicht scheiden. Die antike Bildung selbst, nicht nur ihre Form, vereinte sich mit dem Christentum; und auf christliche Wissenschaft (Gnosis, Orthodoxie) führte der Unterricht hinaus.

Ernste Spannungen zwischen den so verschiedenartigen Bildungselementen blieben nicht aus. Konnte man zugleich ein Ciceronianus und ein Christianus sein? Aber die Welt der Tatsachen war stärker, als die Welt dieser Bedenken; und da die Christen außerstande waren, eine originale Bildung hervorzubringen, so blieb nichts übrig, als allen



Gewissensbissen zum Trotz doch in die Schule der Heiden von Homer bis zur Gegenwart zu gehen.

Dabei wurde von größter Bedeutung, daß das ursprünglich bildungfeindliche Mönchtum, diese eigenartige Organisation innerhalb der alten Gesellschaft zur Verwirklichung eines reinen Christentums, sich schon in der Zeit des Basilius und Hieronymus zu Wissenschaft und Schule freundlich stellte. Basilius und Hieronymus, die beiden tatkräftigsten Förderer des Mönchtums, waren auch die hervorragendsten Pädagogen des Christentums.

Als nun bald darauf das antike Schulwesen verfiel, als im Abendland die Wellen der Völkerwanderung die alten Grammatiker- und Rhetorenschulen samt den philosophischen Hochschulen verschlangen und fast nichts von der früheren Organisation der Bildung übrig ließen, da war wenigstens hier und da ein Kloster, das die Trümmer des höheren Unterrichts hinüberrettete in eine bessere Zeit.

Im antiken Klassenstaat war die Erziehung Privaterziehung gewesen und in wesentlichen Dingen war sie es bis jetzt geblieben. Im Kaiserreich war daneben, je mehr es sich zum imperialistischen Verwaltungsstaate entwickelte, der höhere Unterricht zur öffentlich verwalteten Angelegenheit geworden. Jetzt mit der Auflösung der Gesellschaft versagte die private Erziehung; mit dem Zusammenbruch des Imperiums verfiel der öffentliche Unterricht. Ist die Erziehung das Mittel der Gesellschaft zu ihrer Fortpflanzung (s. o. S. 9), so waren jetzt der antiken Welt ihre Regenerationsorgane genommen. Aber wie beim Leibe der Tiere und Pflanzen, denen ein lebensnotwendiges Glied genommen

ist, andere Organe dessen Funktionen übernehmen, nachdem sie sich innerlich dem neuen Zweck angepaßt haben, so übernahm nun auch in der antiken Welt ein anderes Organ als bisher, ein Organ, das lebensfähiger war als die übrigen: die Kirche, mit der Naturnotwendigkeit des Selbsterhaltungstriebes die Aufgabe, die abendländische Gesellschaft am Leben zu erhalten. Dazu mußte die Kirche sich erst selbst innerlich umbilden, denn die Aufgabe war ihr neu. Bisher hatte sie nicht einmal sich selbst durch eigene Jugenderziehung regeneriert; sie hatte wohl Ansätze zur Anpassung des Christentums an die antike Jugendbildung getrieben, aber sie hatte keine eigene Institution und keine eigenen Bildungsziele für die Erziehung ihrer Kinder besessen; auch als die Gesellschaft christlich geworden war, war es ja in allem wesentlichen so geblieben, wie in der heidnischen Zeit. Kurz: bisher hatte sich die Kirche durch die Jugenderziehung der Gesellschaft, in der sie lebte, fortpflanzen lassen. Jetzt mußte sie selber für Fortpflanzung sorgen, wenn anders sie nicht untergehn wollte; aber nicht nur für ihre eigene, sondern sie mußte noch dazu die ganze lateinische Gesellschaft fortpflanzen, deren gesundestes Glied sie war.

Für diese Funktion bildeten sich in ihr die Ansätze um, durch die sie sich bisher an den vorhandenen Unterricht angepaßt hatte. Die besonderen Bildungsanstalten für den geistlichen und mönchischen Nachwuchs der Kirche mußten (zunächst für eben diesen Nachwuchs) die Funktion der absterbenden allgemeinen antiken Bildungsstätten übernehmen. Und dafür wurde sie auch ausgerüstet. Was von samenkräftiger Bildung noch in dem Leibe der antiken Welt zirkulierte, das schickte sie mit allem unbewußten Lebens-

trieb, den sie noch hatte, in die Zellen, in denen sich ihre geistige Fortpflanzung jetzt vollziehen sollte: in die Erziehungsorganisationen, die die Kirche sich nun schuf.

Von besonderer Bedeutung wurden dafür die abendländischen Benediktinerklöster. Zwar Benedikt selbst hatte sich in seiner Klosterregel nicht um Bildung und Schule gekümmert. Aber sein Zeitgenosse, der große Staatsmann Kassiodorus (490—580) hatte zuerst als Geheimsekretär Theodorichs und als Praefectus Praetorio der Amalasuntha versucht, das Ostgotenreich zum Erben der klassischen Bildung zu machen. Als es ihm mißlang, eine ostgotische Renaissance der antiken Kultur zu erwecken, gründete er das Kloster Vivarium und machte es zur Bildungsanstalt in seinem Sinne. Er führte Unterricht in den sieben freien Künsten ein und schrieb selbst die Schulbücher dafür; er errichtete eine Bibliothek; und er machte das Abschreiben alter Handschriften zur Mönchspflicht. Das Beispiel Kassiodors nun wirkte auch auf die Benediktinerklöster ein. Und da es Sitte geworden war, den Klöstern und den Bischofskirchen Knaben schon im zarten Alter zu weihen, die dort aufgezogen und in der Kirchensprache unterrichtet werden mußten, so fanden sich auch immer junge Schüler für solchen höheren Unterricht. Kloster- und Kathedralschulen nahmen ihren Anfang und wurden zuerst wohl in den angelsächsischen Klöstern und Bischofssitzen, schließlich im ganzen Abendland, eine allgemeine Einrichtung. Als Schulbücher retteten die Grundrisse Kassiodors und ähnlicher Schriftsteller das Schulwissen des Altertums, die sieben freien Künste, in die junge Völkerwelt hinüber.

* * *

Wie stellten sich die germanischen Völker zu dieser fremden Bildung? Die Goten, die Langobarden waren Arianer — die Lateiner Katholiken; das richtete eine breite Scheidewand auf. Dazu kam, daß der Sinn der Germanen an Wissenschaften, wie sie zuletzt den Unterricht der lateinischen Jugend ausgefüllt hatten, keinen Geschmack finden konnte. Ja wenn noch wie einst die Künste der Ringschule, des Gymnasiums, des römischen Marsfeldes die Hauptsache im Jugendunterricht gewesen wären. Aber Grammatik, Rhetorik, Dialektik usw.: was sollte das einem gotischen Jüngling? — Erst das Frankenreich brachte es zu einem eignen lateinisch-fränkischen Bildungswesen, denn die Franken waren von Haus aus Katholiken. So konnten an ihnen die pädagogischen Einrichtungen der Kirche ihr Werk tun.

Diese kirchliche Erziehung hat dem fränkischen Königtum und der fränkischen Kirche Dauer gegeben; aber sie begann ihr Werk mit der Unterbrechung der alten germanischen heidnischen Bildung.

Wir kennen den engen Zusammenhang der Erziehung mit den Formen der Gesellschaft. Vor der Völkerwanderung beruhte die gesellschaftliche Ordnung der Germanen völlig auf der Sippe: die Sippe nun war das ärgste Hindernis für die Autorität der Kirche. Aber nicht nur für die der Kirche, auch für die Autorität des neu aufgekommenen Königtums. Darum verbündeten sich Kirche und Königtum, um die Macht der Sippe zu brechen. Und es gelang. Das Recht der Sippe beruhte auf der Blutrache; die Kirche überwand die Blutrache durch ihr Asylrecht. Die Sitte der Sippe wurde gewahrt durch Bußen; die Kirche christianisierte die Sitte durch ihre Bußbücher. Die Ehe war Sache der

Sippe; die Kirche änderte das ganze Ehewesen und machte die Ehe schließlich zu ihrer Sache. Hab und Gut gehörte der Sippe; die Kirche führte die Testamente ein.

Kein Zweifel, daß dadurch die Kirche dem Fortschritt die Wege gebahnt hat; aber sie drängte dabei die kräftigen Ansätze zu eigner Art und eigner Bildung gewaltsam zurück. Erziehung und Bildung in der germanischen Sippe hatten der homerischen geglichen. Aber jetzt war der Sippe die Kraft ausgebrochen, eigne ähnliche Formen der Erziehung zu schaffen, wie die Griechen. Aus der edlen Jugend der germanischen Gefolgschaften wird keine Schule des Kampfspiels, wie das griechische Gymnasium; erst spät treibt aus dem abgehauenen Stamm der kräftige Sproß der Rittersitte. Und aus der alten Heldendichtung wird kein musischer Unterricht, wie ihn der Grieche beim Kitharisten und Grammatiker genoß; der Heldengesang verstummt, und erst in der höfischen Dichtung bricht später die zurückgedrängte Kraft wieder hervor. So lange bis sich die Gesellschaft neue Formen von erziehlicher Kraft schuf, bis sie berufsständisch gegliedert war, gab es jetzt in der germanischen Welt neben den Naturformen der Erziehung nur eine Bildung: die geistlich-lateinische.

Der gewaltigste Förderer der geistlich-lateinischen Bildung im Frankenreich und dadurch im ganzen Abendlande wurde Karl der Große. Sein Reich lag zwischen zwei Ländern höherer Kultur, zwischen England und Italien. Beiden Ländern wollte er ebenbürtig, ja überlegen werden. Dazu bedurfte es einer Wiedergeburt der lateinischen Kultur. Und Träger dieser Kultur sollten seine Franken werden, auch wenn es Gewalt kostete.



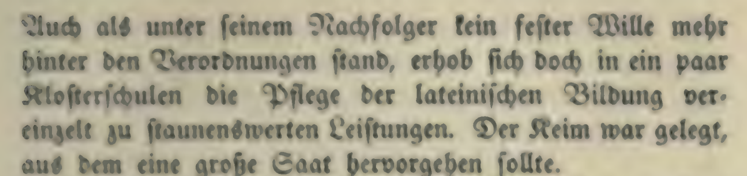
Es ist ihm gelungen, diese Wiedergeburt herbeizuführen; aber ihr Träger ist freilich nicht das Frankenvolk, sondern die fränkische Kirche geworden. Trotz aller seiner Bemühungen, trotz des Vorbildes, das er selber seinem Hofe gab, entzog sich der fränkische Adel der lateinischen Bildung; Alkuin, der Leiter der Hofschule, behielt keinen Laien als Schüler und mußte seine Tätigkeit schließlich als Abt von St. Martin in Tours der Klosterschule zuwenden.

Karl führte der Kirche die lateinisch-geistliche Kultur auf zweierlei Weise zu: 1. durch Verordnungen über die Bildung des Klerus; 2. durch Verordnungen über die Christianisierung des Volkes.

Jeder Geistliche sollte Latein können. In den Klöstern, an allen Kathedralen (den Domkirchen in den Bischofstädten) und an den Pfarrkirchen der alten Römerstädte, wo die Geistlichen in Stiften ein gemeinsames Leben führten, sollten Schulen für den Nachwuchs des Klerus sein, in denen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, die Gesänge, den Festkalender und die Grammatik lernten. Und kein Geistlicher sollte die höheren Weihen erhalten, der nicht auf seine Kenntnisse geprüft war.

Jeder Christ aber sollte das Apostolikum und das Vaterunser auswendig wissen. Wer es nicht lateinisch könnte, sollte es wenigstens deutsch lernen. Und (dies die einzige Zwangsmaßregel!) niemand durfte Pate werden, der diese beiden christlichen Hauptstücke nicht aufsagen konnte.

Durch die Verfügungen über die Klerikerbildung (soweit die Wirklichkeit oft auch hinter den bescheidensten Anforderungen zurückbleiben mochte) hat Karl die Grundlagen für die kirchliche Wissenschaft des Mittelalters geschaffen.



Auch als unter seinem Nachfolger kein fester Wille mehr hinter den Verordnungen stand, erhob sich doch in ein paar Klosterschulen die Pflege der lateinischen Bildung vereinzelt zu staunenswerten Leistungen. Der Keim war gelegt, aus dem eine große Saat hervorgehen sollte.

Für die lateinisch-geistliche Volksbildung aber hat Karl in den beiden katechetischen Hauptstücken Apostolikum und Vaterunser den Grundstock geschaffen, an den sich später noch die zehn Gebote und (seit der Reformation) die Stücke von Taufe und Abendmahl anschlossen. Dadurch ist wohl der Stoff erweitert, der Gedanke Karls selbst aber nicht verändert, — der Gedanke, daß das Volk seinen Katechismus zu lernen hat. Dabei tritt deutlich der Unterschied der fränkischen von der alten Kirche hervor. In der alten war Erwachsenentaufe und Erwachsenenkatechese. Jetzt herrscht Kindertaufe. Die Christenlehre wird Kinderlehre, der Katechismus wird Jugendunterricht. Und zum verantwortlichen Lehrer des christlich getauften Kindes setzt Karl den Paten ein.

Man hat Karl den Großen den Vater der Volksschule genannt. Dazu gehört etwas viel Phantasie. Aber der Vater des Jugendunterrichts in den Hauptstücken der lateinisch-geistlichen Bildung: im Paternoster und Symbolum, im „Katechismus", ist er in der Tat.

In diesem Zusammenhange verdient noch eine einzelne pädagogische Maßnahme des genialen Herrschers besondere Hervorhebung. Ihm lag für jene Zeit merkwürdig viel daran, daß die geistlichen Formeln auch verstanden würden. Dazu mußten sie in der Landessprache erklärt werden. Auch für Predigt und Beichte mußte sich der Pfarrer in der

Landessprache zurechtfinden. Und es ist bekanntlich äußerst schwer, ausgebildete Gedanken einer Kultursprache in einer noch unliterarischen Sprache wiederzugeben. Dies zu erleichtern, hat Karl die Abfassung einer deutschen „Grammatik" (d. i. vor allem = Literaturkunde, einer Sammlung der deutschen Lieder) begonnen: kein Unterricht hat einen so erlauchten Anfang als der deutsche. Aber freilich: er ist nicht Selbstzweck. Tausend Jahre sollte es noch dauern, bis das deutsche Kind deutsch zu studieren anfing, um ein gebildeter Deutscher zu werden. Die deutsche Grammatik stand vorerst ganz im Dienste der lateinisch-christlichen Bildung.

Karls Werk, das zu seinen Lebzeiten nur geringe Erfolge erreichte, das in den folgenden Zeiten ganz verschüttet wurde, das keinen einzigen ebenbürtigen Fortsetzer fand, hat dennoch einen ungeheuren Einfluß ausgeübt. Mochte zeitweilig niemand seine Gesetze wirklich beobachten: die Gesetze blieben. Mochten die von ihm geschaffenen Schulen fast allenthalben eingehen: die Einrichtung als solche dauerte aus. Mochte allgemeine Unkenntnis des Lateinischen um sich greifen: das karolingische Ideal ging nicht verloren. Es blieb das Ziel, daß der Priester Latein könne nach dem von Karl aufgestellten Mindestmaß. Es blieb das Gefühl der Pflicht, bestimmte Veranstaltungen zur Erreichung dieses Ziels zu treffen: Klosterschulen, Stiftsschulen, Anlernung von Pfarrhelfern durch einzelne Pfarrer, wie Karl das alles geschaffen oder reformiert hatte. Es blieb endlich der auf Glaubensbekenntnis und Vaterunser gegründete Katechismusunterricht der Volksjugend. Und diese Einrichtungen hielten sich durch das ganze Mittelalter hindurch.

Die Reformatoren und die Jesuiten haben sie nicht beseitigt, im Gegenteil, sie haben sie wieder belebt und nur umgebildet. Sogar die Aufklärung hat ihre Spur nicht ganz verwischen können. Die evangelische Volksjugend hat heute noch den Katechismus mit dem römisch-fränkischen Symbolum und dem Paternoster, den alten beiden Hauptstücken der lateinisch-geistlichen Volksbildung.

* * *

Was wurde nun in den geistlichen Schulen gelernt? — Genau das, was man am nötigsten brauchte: Singen, Lesen, Kalender und Latein.

Singen ist für die Schüler die große Hauptsache. Sie ist es so sehr, daß wir (zumal auch im späteren Mittelalter) oft, wenn wir von Schulen hören, im Zweifel sein müssen, ob die Schüler überhaupt viel andres getrieben und getan haben, als Singen. Zum Singen beim Chorgebet müssen die Knaben vor allem den Psalter können: also lernen sie durch Vorsagen und durch die Übung zunächst die 7 Bußpsalmen, dann möglichst viel von den andern Psalmen auswendig — lateinisch und ohne ein Wort davon zu verstehen. Zu den Psalmen kommen Hymnen, Responsorien, Antiphonen. Manche Antiphonen und Responsorien wurden nur von Knaben gesungen. Ferner lernen die Schüler den Kirchengesang der Messe und seinen Text. — Kann der Schülerchor die Horen und die Messe richtig singen, dann ist seine kirchliche Aufgabe erreicht.

Aber aus den Schülern sollen Geistliche oder Mönche werden, und die müssen noch etwas mehr können: die

Lektionen bei den Gottesdiensten und sonst lesen. Also lernen nun diese Schüler auch lesen. Man beachte aber den Unterschied: bei uns lernen die Kinder Wörter lesen, die sie verstehen. Die Schüler der mittelalterlichen Schule lernen Unverstandenes lesen. Sie prägen sich die einzelnen Buchstaben ein, dann lernen sie die Buchstaben in ihrer Vereinigung zu Wörtern unterscheiden, dann Silben und Wörter lesen. Haben sie darin die nötige Fertigkeit, so lesen sie auch schon vor in der Kirche beim Chorgebet oder im Refektorium bei der Tischlektion; und wehe ihnen, wenn sie da falsch lesen. St. Benedikt hat in seiner Regel 45 angeordnet, daß sie für Lesefehler Stockschläge bekommen. Karl der Große pflegte in seinem Oratorium beim Chorgebet mit dem Finger oder mit seinem Stabe auf den hinzudeuten, der die jeweilige Lektion lesen sollte, darum waren hier alle vortrefflich im Lesen geübt, auch diejenigen, wie es wörtlich heißt, „welche den Inhalt nicht verstanden“. Mit 14 Jahren, so erfahren wir, konnte ein ausgezeichneter Hofschüler Karls zwar trefflich lesen, aber er konnte das Gelesene nicht in seiner Muttersprache wiedergeben, da er der lateinischen Sprache noch nicht mächtig war. Das ist die Bildungsstufe, über die sich viele niemals erhoben.

Auf das Lesen folgte für einige Schüler das Schreiben. Niemals wurde Lesen und Schreiben zugleich gelernt (obschon ja die Leseschrift dieselbe war wie die Schreibschrift). Die Schüler übten sich, wie schon im alten Griechenland, mit Griffeln auf Holztäfelchen, die mit einer Wachsschicht überzogen waren. Das Schönschreiben auf Pergament mit Farbsaft und Schreibrohr war eine mühselige Kunst. Karl dem Großen, der sie sich im Alter noch aneignen



wollte, fiel sie zu schwer. Sehr viele Schreiber konnten noch immer kein Latein, wenn sie abschrieben, oder doch zu wenig, um das Abgeschriebene zu verstehen; manche lernten es nie. Je heiliger der Text war, um so geübter sollte der Abschreiber sein. Die profanen Texte gab man den Anfängern.

In guten Klöstern wurde möglichst früh auch schon mit einem elementaren Lateinunterrichte begonnen: deklinieren, konjugieren und Vokabellernen. In den berühmten Klosterschulen mußten die Knaben sehr bald auch untereinander lateinisch sprechen. Gesprächbüchlein — ganz ähnlich wie moderne Schulbücher zum Erlernen des Französischen und Englischen — führten in den Gebrauch der häufigsten Ausdrücke ein.

Wo man sich mit diesem elementaren Lateinunterricht nicht begnügte, sondern wirklich in das Verständnis der Sprache eindringen wollte, da lehrte und lernte man die septem artes liberales, die sieben enzyklopädischen Disziplinen in der kompendiösen Form, in der sie das Mittelalter aus den Händen der untergehenden Antike empfangen hatte.

Von dem Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) galt anfangs die Grammatik, d. h. die Literaturkunde, als die vornehmste. Die Rhetorik beschränkte sich auf das Brief„dichten", auf die Kunst, eine Sache zu Papier zu bringen. Die Dialektik umfaßte anfangs nur die elementarste Logik; seit sich aber der theologische Unterricht mit ihr verbunden hatte, ordnete sie sich in der Blütezeit der Scholastik nicht nur die Rhetorik, sondern auch die Literaturkunde unter. „Die Grammatik gilt nichts mehr, sondern

allein die Dialektik" (logica sola placet), klagte schon Johann von Salisbury († 1180). Ja die Sprachlehre selbst wurde unter ihrem Einfluß umgewandelt. Die Grammatiker des klassischen Altertums, die man bisher gebraucht hatte, Donatus und Priscianus, kamen in den Schulen ab; an ihre Stelle trat die Grammatik des Franziskaners Alexander von Villedieu († gegen 1240), die das heilige Latein der Bibel und das zeitgenössische scholastische Latein auf zeitgemäße Weise lehrte. Dies Latein war eine lebendige Sprache, von allen Gebildeten gesprochen, und fügte sich in lebensvollem originellen Wachstum dem Sprachbedürfnis.

Das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie) zu erlernen, galt im Mittelalter für äußerst schwer. Schon beim Gedanken an das Quadrivium (so klagt ein Lehrer in den Briefen des Bonifatius) schnürte sich einem der Hals zu; der ganze Unterricht im Trivium erschien dagegen als ein wahres Kinderspiel. — Die Arithmetik lag der Kirche noch am nächsten. Sie hatte als höchstes Ziel die Osterberechnung; denn wo Ostern falsch berechnet war, da wurden fast alle Sonntage und viele Feste dazu unrichtig gefeiert: das Reichskursbuch des Himmelreichs zeigte dann für alle die vielen Gebete, Lesungen usw. eine falsche Abgangszeit an. Und erreichten sie da den Anschluß an die Welt über den Wolken?

Das Leben in der Schule war ernst und streng. Zu der Härte der Zucht, die sich in jenen Zeiten von selbst versteht, kam noch der Ernst des mönchischen Lebens, die rigorosen Forderungen der Kloster- oder der kanonischen Regel. Treten wir jedoch den Quellen näher, so sehen wir unter der eisernen Disziplin doch ein fröhliches, ge-

mütvolles Leben und Treiben. Die unverwüstliche Kraft der Knaben findet auch im strengsten Stift die Gelegenheiten, sich ihrer Jugend zu freuen, unter den Lehrern und Oberen sind immer auch Männer von sonnigem Gemüt, der deutsche Humor dringt durch die Ritzen auch der festesten Klostermauer, und fröhliche Volksbräuche und Jugendfeste erringen sich ihr verbrieftes Recht.

* * *

War von Karl dem Großen den Völkern des Frankenreichs zunächst eine fremde, die lateinisch-geistliche Bildung aufgenötigt, so brachten sie es doch nach wenig mehr als zwei Jahrhunderten zu einem eignen Erziehungswesen. Der Ausgangspunkt dafür liegt, wie immer, in einer neuen Schichtung der Gesellschaft.

Ursprünglich hatten sich die Stände nach der Geburt geschieden in Adlige, Gemeinfreie und Unfreie. Diese Scheidung wurde durchkreuzt durch das Rittertum. Wie der feudale Ritterstand sich aus germanischer Gefolgschaft und keltischer Vasallität gebildet und wie das Lehnswesen alle Verhältnisse innerlich umgewandelt hat, das müssen wir hier als bekannt voraussetzen. Worauf es uns ankommt, ist dies: daß in diesem neuen Stand der Rang sich nach seinem Dienstverhältnis zum Könige bestimmt: er ist schließlich nicht mehr Geburtsstand, sondern Berufsstand. Und von hier aus werden auch der geistliche Stand und der Bauernstand Berufsstände, innerhalb deren die alten geburtsständischen Unterschiede an Bedeutung immer mehr zurücktreten. Der Bürgerstand, das Ergebnis der Städtegründungen, schließt sich als jüngster Berufsstand an.



Die Berufsstände aber schaffen sich nun auch ihre Formen ständischer Berufserziehung: der Ritterstand in der höfischen Erziehung, der geistliche Stand in den Universitäten, der Bürgerstand in den Zünften.

In der Rittererziehung wacht die alte Erziehung zu Waffentüchtigkeit und Wohlredenheit wieder auf: Reiten, Schwimmen, Bolzenschießen, Fechten, Vogelstellen, dazu Schachspiel und Singen und Dichten, nennt ein alter Spruch als die sieben Ritterkünste — das Gegenstück der sieben geistlichen Schulwissenschaften. Das Rittertum hat jetzt seine Spiele (wie die Griechen die olympischen und isthmischen Wettkämpfe) in Buhurd, Tjost und Turnier. Und auch der Kampf der Gesänge fehlt nicht. Die Minnedichtung und die epische Poesie sind Ritterwerk, so gut wie Lanzenbrechen und Fehdezug.

Mit der gymnastischen und musischen Kriegerbildung erwacht aber auch das dritte alte Stück der Sippenerziehung zu neuem, eigenartigem Leben: die Erziehung zur Pietät, und zwar, gemäß mittelalterlicher Art in doppelter Weise: weltlich und geistlich. Weltlich als Vasallentreue, geistig als christliche Demut. Demut und Treue machen das innere Wesen der Ritterlichkeit aus, alles andere erscheint neben ihnen nur als Schmuck.

So der Ritterstand. Der geistliche Stand hat sich in den Universitäten, oder wie sie eigentlich heißen: den Generalstudien, eine höchst mannigfaltige Bildungsorganisation geschaffen. Dem Papste sind sie frei unterstellt, wie die Ritterschaft dem Kaiser — in Scholaren, Baccalarien und Magister sind sie gegliedert, wie das Rittertum in Pagen, Knappen und Ritter — mit einem ständischen

Recht und Zeremoniell haben sie sich umgeben, das dem Ritterzeremoniell nichts nachgibt — geistige Wettkämpfe, die Disputationen, führen sie, die den Turnieren nicht bloß äußerlich gleichen — eine Standespoesie haben sie wie die Ritter.

Aber in eben diesen Dingen gleichen sie auch den bürgerlichen Zünften: auch hier Lehrling, Geselle und Meister, auch hier ein geheiligtes ständisches Recht und Zeremoniell, auch hier Wettkampf in Ernst und Schimpf, auch hier schließlich die eigne Standespoesie im Meistersang. So stehen die drei Stände als erziehliche Mächte und in ihren standespädagogischen Formen durchaus einander ähnlich da.

Was aber ist das besondere Bildungsideal des Geistlichen? Es ist das scholastische! Ein Doctor universalis zu sein, dessen Geist das ganze Geisteserbe der Vergangenheit umspannt; ein Doctor irrefragibilis, gegen dessen Beweise kein Widerspruch aufkommen kann, ein Doctor subtilis, dessen scharfer Verstand alle Spannungen zwischen Offenbarung und Vernunft bis in die letzten Spitzen durchzudenken weiß; vor allem aber in der mönchischen Nachfolge des armen Lebens Jesu ein demütiger Doctor seraphicus, den Liebesgluten zu himmlischem Schauen entrücken, ein Doctor angelicus zu sein, dem alle Wissenschaft Botendienst Gottes ist: das ist das große Ziel dieser Standesbildung.

Die Probleme sind ihrer Wissenschaft gegeben durch das Verhältnis des großen Doppelerbes aus dem Altertum: Schulwissenschaft und Kirchenglaube. Die Schulwissenschaft ist jetzt in der Scholastik vorgedrungen über die

dürftigen Grundrisse der untergehenden Antike zu dem großen Begründer des höheren Unterrichts, zu Aristoteles. Er ist die eine hohe Autorität des Scholastikers; die andere und höhere ist die Kirche. Bei diesen beiden erhabenen Autoritäten bleibt er stehen. Seine Wissenschaft ist nicht, was sie bei Plato war, Forschung nach der Wahrheit um der Wahrheit willen. Sondern umfassendste, eindringendste, verstandesschärfste und bei allem Glaubensgehorsam rücksichtsloseste Bewältigung der beiden großen Autoritäten in der Einheit des nachschaffenden Denkens — ein Ziel, das zwar nicht das unsere sein kann, dem wir aber gerade als Pädagogen (die wissen, was es mit der Autorität auf sich hat) unsere Bewunderung nicht versagen dürfen.

Als Grundlage benutzt dieser hohe Unterricht die alten Schulwissenschaften der sieben freien Künste, verbessert durch den Rückgang auf Aristoteles. Das Generalstudium bezieht diese sieben artes liberales, wie sie vordem in den besseren Klosterschulen getrieben worden waren, in seine Organisation ein als artistische Fakultät. Diese ist die niedere Fakultät, deren Kursus der Scholar durchlaufen haben muß, ehe er in die höhere Fakultät, die theologische (oder auch die juristische oder die medizinische) eintreten darf. — Aus der artistischen hat sich nachmals die philosophische Fakultät entwickelt. Vorstufe für das Studium der Fachwissenschaften blieb auch diese noch lange Jahrhunderte. Der Tübinger Stiftler macht noch heute in seinen ersten Semestern den artistischen Kursus durch, ehe er sich ganz den Vorlesungen der oberen Fakultät widmet.

Neben der geistlichen Bildung hat auf einigen Universitäten des Mittelalters auch schon eine weltliche Bildung

ihr Haupt erhoben: die juristische. In Bologna ist eine Rechtsschule erstanden, die das weltliche corpus juris zur Autorität erhoben hat und verteidigt, wie die geistlichen Generalstudien die Kirchenlehre und das Kirchenrecht, — eine Schule, deren Lehrer im Namen des Kaisers unterrichten, wie die der anderen im Namen des Papstes, eine Schule, deren Vorlesungen zu hören den Geistlichen verboten wird. Anfänge weltlicher Bildung sind das. Aber nur Anfänge. Denn wirklich weltlich sind trotz alledem nur wenige der Schüler; die meisten haben, wie alle Scholaren des Mittelalters, doch die niederen Weihen empfangen. Und der Baccalarius, der Magister oder Doktor des weltlichen Rechts empfängt auch hier seinen Grad (wie es bei der kirchlichen Art aller Bildung und aller Gesellschaft im Mittelalter nicht anders sein kann) unter Mitwirkung des Domscholastikus von Bologna, also der Kirche.

Bei der Rechtsschule liegt der praktische Zweck des Unterrichts auf der Hand. Aber auch die scholastische Erziehung dient ganz anders der Praxis des Lebens, des Lebens draußen in der weiten Christenheit, als der Lateinunterricht der alten Klosterschulen. Die Universitäten Paris und Oxford bestanden noch nicht lange, als ein neues Mönchtum aufkam, die Bettelorden. Beide eroberten in schnellem Ansturm die Generalstudien. Die berühmtesten Doktoren der nächsten Jahrhunderte sind Bettelmönche — bis herab zu dem größten aller Bettelmönche und Universitätsprofessoren, zu Dr. Martin Luther. Die Eigenart dieser Bettelorden aber ist die Volkspredigt und durch sie die Volkserziehung. Die Dominikaner sind Predigermönche; die Franziskaner beauftragten ihre geeigneten

Brüder mit der Predigt. Um zur Praxis der Predigt kirchlich qualifiziert zu sein, erstrebten sie die scholastische Bildung — im Gegensatze zu den Laien, wie den Waldensern, die ohne „Bildung" Predigt und Jugendunterricht erteilten.

So sonderartig, kräftig und abgeschlossen die ständische Bildung der Ritter und der Zünfte war, es floß ihr doch ein gut Teil Unterricht auch vom geistlichen Stande zu. Im Ritterstande zwar nicht den Männern. Der Ritter brauchte nicht lesen und schreiben zu können. Selbst von einem Wolfram von Eschenbach ist es umstritten, ob er diese Kunst verstand oder Analphabet war. Dagegen hatte die vornehme Frauenwelt sich seit alters der geistlich-lateinischen Bildung zugewandt. Nicht nur in den Nonnenklöstern und Frauenstiften, wo die lateinische Kirchensprache auch Lateinbildung forderte (hier natürlich vor allen Dingen), sondern auch auf Fürstenhöfen und Ritterburgen. Hadwig, die sich auf dem Hohentwiel von Ekkehard dem Höfling in Grammatik unterweisen ließ, emanzipierte sich nicht von dem Bildungsideal ihrer Zeit, sondern sie folgte ihm. — Das lateinische Psalterium war das allgemeine Lieblingsbuch der Frau. Sie las gern und viel. Die Sagenstoffe der alten Welt aus Ilias und Odyssee, aus Virgil und Ovid waren im hohen Mittelalter ihre Lektüre. Daran schloß sich die Kenntnis der französischen Sprache und der französischen Dichtung. Auch die großen deutschen Dichter haben ihre Werke für die Frauen geschrieben. — Wie die Frau lesen konnte, so konnte sie auch schreiben und übte sich darin, auch auf die Gefahr hin, daß der Empfänger, wie der unglückliche Ulrich von Lichtenstein, den minniglichen

Brief seiner Herzensdame nicht lesen konnte. Neben solchem Unterricht in den geistlichen Künsten des Lesens, Schreibens und des Lateins wurden Tanz, Gesang und Saitenspiel gepflegt. So war im weltlichen vornehmen Stande die Frau die eigentliche Trägerin der Bildung; erst seit dem Eingehen der Frauenklöster und -stifte und seit dem grobianischen Zeitalter des 16. und 17. Jahrhunderts ist die Frau von der wissenschaftlichen Bildung zurückgedrängt. Und so halten jetzt wir Männer merkwürdigerweise für selbstverständlich, daß wir das gebildetere Geschlecht seien.

Dem Bürgerstande kommt die geistliche Bildung zugute durch Pfarr- und Stadtschulen.

Je kräftiger die Städte sich entwickelten, um so mehr verfielen die Schulen der alten Benediktiner, überhaupt der Feld- und Waldklöster draußen in der Einsamkeit. Die Bettelmönche errichteten ihre Klöster an der Stadtmauer und schufen bequeme Partikularstudien mit einem Unterricht mittlerer Höhe, der nicht auf den Orden beschränkt, sondern für jeden Geistlichen öffentlich sein sollte. Aber auch den geistlich-lateinischen Elementarunterricht haben jetzt die Städte umgebildet. Die Stiftsschulen haben eine immer größere Schar von Schülern bekommen. Zu den vornehmen Scholaren, die später einmal Stiftsherren werden sollen, hat sich eine zweite Gruppe gesellt, die Chorschüler, die im Chor mitsingen, in einem Internat wohnen und als pauperes mit Stipendien bedacht werden; aus ihnen ergänzt sich der Landklerus. Dazu ist noch eine dritte Schar getreten: eine Menge Schüler aus der Stadt, die beim Kirchengesang, bei Prozessionen usw. mitwirken, als Kurrende durch die Straßen ziehen und an den Almosen teilnehmen.

Zu den Stiftsschulen gesellten sich Pfarrschulen. Schon seit Karl dem Großen hatten die Pfarrer sich Helfer heranbilden sollen. Jetzt strebt der Pfarrer der großen städtischen Pfarrei danach, nach Art der zünftigen Erziehung sich Lehrlinge des geistlichen Handwerks (Chorsänger) und Pfarrgesellen heranzuziehen, über denen er wie ein Handwerksmeister waltet. Und diese Lehrlinge bilden eine Schule — die Pfarrschule.

In dem Elementarunterrichte der Stifts- und Pfarrschulen bildeten sich nun die Grundzüge der städtischen Lateinschulen heraus, die bald in den Städten allgemein waren, dann (von dem Humanismus nur in Lehrstoff und Lehrverfahren abgewandelt) sich wenigstens in den kleinen Städten, Märkten und Flecken bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts gehalten haben und in manchem Lande bis zur Gegenwart fortbestehen.

Meist hatten sie damals drei „Haufen": 1. die Tabulisten, 2. die Donatisten, 3. die Alexandristen. Das Schulbuch der Tabulisten ist die „Tafel", eine Fibel mit den Buchstaben und einigem Lesestoff (Glaube, Vaterunser, Gebete). Das Schulbuch des zweiten Haufens ist der „Donat", eine in Frage und Antwort abgefaßte Elementargrammatik; dazu vielleicht Gesprächsbüchlein, Fabeln, Sprüche. Mit dem dritten Haufen werden die Verse der scholastischen Grammatik des Alexander von Villedieu eingepaukt. Dieser Lehrstoff ist im Alter von 14—16 Jahren bewältigt. Er ist derselbe, den der Scholar hinter sich haben muß, ehe er an den Universitäten die artistischen Vorlesungen zu hören beginnt.

An diesen Lateinschulen, vor allem den Pfarrschulen,

nahm nun die Bürgerschaft ein starkes Interesse. Denn an den Pfarreien konnte man Kinder der Stadt als Pfarrer, Frühmesser, Altarist, Kaplan, Mesner usw. dann gut unterbringen, wenn man die Kirche unter städtisches Patronat oder doch städtischen Einfluß, die Schule unter die Botmäßigkeit des Rates brachte. Die vielen Seelgeräte und sonstigen frommen Stiftungen gönnte man am liebsten dem eigenen Fleisch und Blut; also mußte man das Recht haben, sein eigen Fleisch und Blut schon frühzeitig als Lehrling an solche Pfarre zu bringen. Das hatte man aber am besten in der Hand, wenn die Pfarrschule Stadtschule, Ratsschule wurde. Erreichte man das, so schickte man auch gern alle seine Knaben, ob sie geistlich werden sollten oder nicht, in die Schule, daß sie im Chore mitsängen und die Gottesdienste ansehnlicher machten; ja man ließ auch die Mädchen in die Unterrichtsstunden gehen, daß sie dort den Psalter lesen lernten.

Dies Recht der Bürger auf die Schule mußte aber erst dem Scholastikus abgerungen werden, dem Domherrn, der früher die Domschule geleitet hatte und jetzt an allen Einkünften aus dem Schulwesen des ganzen Bistums teilnahm. Vielen Städten ist es (oft mit Hilfe des Papstes) gelungen, in diesem Schulstreit zu siegen; und so tritt uns am Ende des Mittelalters an vielen Orten der Rat als Schulherr entgegen. — Aber es wäre nun ganz verkehrt (wie viele Geschichtschreiber tun), die Ratsschulen für weltliche Schulen zu halten und in dem Schulstreit zwischen Rat und Scholastikus etwas wie Befreiung des Laientums von der Kirche zu sehen. Nein: an der geistlich-lateinischen Bildung und an der kirchlichen Abzweckung

alles ihres Unterrichts wird dadurch, daß eine Schule Ratsschule ist, nicht das geringste geändert. Grade so gut könnte man behaupten, daß die Universitäten des Mittelalters „weltliche" Anstalten wären. Dieser geistliche Charakter der Lateinschulen bleibt erhalten bis zur Reformationszeit, ja über sie hinaus. Wer Latein kann, ist ein Pfaffe; und wer es lernt, treibt ein kirchliches Werk.

* * *

In der Elementarabteilung der städtischen Lateinschule ist an manchen Orten auch deutsches Lesen und Schreiben gelehrt worden. Oft jedoch wird es Sache der Mutter oder auch des Handwerksmeisters gewesen sein, das Kind oder den Lehrling schreiben zu lehren. Briefe ließ man sich, auch wenn man ein wenig selber schreiben konnte, vom Stuhlschreiber aufsetzen, der auf dem Markt seine Bude, zu Haus seine Schreibstube hatte und alle Bedürfnisse der Analphabeten befriedigte. Natürlich erteilte er auch lernlustigen Leuten, alten und jungen, einzeln und zusammen, Privatunterricht im Schreiben. Verbreitet war die Kunst des Schreibens jetzt ziemlich weit: in einem Buche der Bruderschaft der Frankfurter Schlossergesellen 1417—1524 haben sich mehrere hundert Mitglieder von allen Teilen Deutschlands eigenhändig eingetragen. Ob die geistlichen Lateinschulen an dieser Verbreitung der Schreibekunst das Hauptverdienst haben, ist zweifelhaft.

Die Anfänge der Volksschule gehen jedenfalls nicht auf die Kirche zurück, sondern auf die Industrie. Ein wirtschaftlicher Grund, eine neue soziale Produktionsform, hat sie hervorgerufen.

Die Verbreitung der Schreibekunst im Handwerke nahm in demselben Maße zu, als der Handwerker nicht mehr nur für einen festen Kundenkreis arbeitete, also auf Bestellung produzierte, sondern Ware für den Handel herstellte. Für den Verkehr mit dem Bauern, der seine Wolle dem Weber zum Weben brachte, oder mit dem Herrn Senator, der sich das Stück Tuch zu seinen neuen Habit aus selbstgeliefertem Garn weben ließ, genügte die mündliche Verabredung. Wurde aber Tuch für den Markt und für den Versand gewebt, so wurden Brief und Rechnung nötig.

Am schnellsten hat sich diese Entwicklung (worauf P. Barth, Vierteljahrsschr. 1907 S. 114ff. aufmerksam macht) in der flandrischen und brabantischen Wollmanufaktur vollzogen. Hier wurde ein besonders feines Wollgewebe fabriziert, das sich einen internationalen Markt schuf; aber auch ihr Rohmaterial bezog diese Industrie aus dem Ausland (aus England). Die flandrischen Wollweber gründeten die erste Hansa. Von hier verbreitete sich dann die Weberindustrie nach dem Rheinland und, durch die Hansa gefördert, auch weiterhin durch Norddeutschland.

In diesen Industriezentren genügte es nicht, wenn die wenigen Großhändler Schulbildung (in der Lateinschule natürlich) erworben hatten. Auch das Schreibenlernen bei der Mutter und dem Handwerksmeister reichte hier nicht mehr aus. Hier mußte eine neue Schuleinrichtung geschaffen werden, eine Schuleinrichtung, die dem Gewerbe diente: es entstanden „Schreibschulen“, in Deutschland auch deutsche Schulen, verächtlich: Klippschulen, Winkelschulen oder, wenn sie in einer irgendwie geordneten Beziehung zu den Lateinschulen standen, Beischulen genannt.

6*

Die erste solche Schule begegnet uns 1320 im brabantischen Brüssel. Die gewerbereicheren Städte wie Gent und Brügge haben gewiß schon früher welche gehabt. Die Einrichtung verbreitete sich von hier, den Wegen des Gewerbes folgend, nach Deutschland. 1418 Lübeck. 1420 Braunschweig. Um 1500 hatte jede größere Stadt Deutschlands eine oder mehrere Schreibschulen. Als Lehrer fungierte der „deutsche Schreiber", der Stuhlschreiber von ehedem, auch wegen seiner Kunst, alle modos scribendi zu verwenden, der Modist genannt. Sein Privatunterricht hat sich zur Winkelschule entwickelt. Zum deutschen Schreiben und Lesen kam oft auch Rechnen hinzu, bisweilen wurde es von einem besonderen „Rechenmeister" gelehrt.

Die Errichtung der Klippschulen mußte oft in heißem Kampfe dem Scholastikus entrissen werden. Aber er war nicht der einzige Feind. Auch die öffentlichen Lateinschulen bekämpften sie mit giftigem Haß. Hier war es die weltliche Obrigkeit (in Brüssel z. B. der Herzog von Brabant, in Braunschweig der Herzog von Braunschweig), die dem Scholastikus die Schulgerechtsame abzwang.

In den Ratsschulen eine „Laien"schule gegenüber dem geistlichen Bildungswesen der Pfarr- und Stiftsschulen zu sehen, hatten wir als völlig verkehrt abgelehnt. Aber diese deutschen Schulen — was sind sie anders als Laienschulen?

Die Volksschule ist ohne Beziehung zu kirchlichen Zwecken entstanden, hat sich im Kampf gegen die kirchliche Obrigkeit ihren Platz errungen, hat sich ihres Lebens gegen geistliche und halbgeistliche Schulen erwehren müssen: — die älteste Volksschule ist eine Tochter der Industrie.

Dritte Vorlesung.

§ 6. Humanismus und Reformation.

A. Der Humanismus.

Georg Voigt: Die Wiederbelebung des klassischen Altertums. 3. Aufl. 2 Bde. 1893.

Jakob Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien. 2 Bde. 10. Aufl. 1908.

L. Geiger: Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland. 1882.

Fr. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. I. 2. Aufl. 1896.

H. J. Kaemmel: Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. 1882.

K. Hartfelder: Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus (= K. A. Schmid: Geschichte d. Erz. Bd. II, Abt. 2 S. 1—150). 1889. Hier die beste Gesamtübersicht über die einschlägige pädagogische Literatur bis 1889.

Joh. Janssen: Geschichte des deutschen Volkes, s. o. § 5.

Joseph Knepper: Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß, s. o. § 5.

Heinrich Hermelink: Die theol. Fakultät in Tübingen vor der Reformation. 1906.

Allgemeine Schilderung der auf die Reformation hinzielenden Geistesentwicklung von Wilhelm Dilthey im Archiv f. Gesch. d. Philosophie IV. V. VI. 1891—1893 (Auffassung und Analyse des Menschen im 15. und 16. Jahrhundert usw.) und in den Preußischen Jahrbüchern 1894.

P. Barth: Die Geschichte der Erziehung usw. VII. VIII. IX. (in: Vierteljahrsschrift für wissensch. Philosophie usw. 1908. 1909. Nicht mehr bei meinen Vorlesungen benutzt).

Die pädagogischen Werke sind aufgezählt bei Hartfelder (s. o.) und bei Buisson: Répertoire des ouvrages pédagogiques du seizième siècle. Paris 1886.

B. Das Schulwesen der Reformation und der Jesuiten (außer der Literatur unter A).

Johannes Müller: Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge. I u. II. 1885/86.

Vormbaum: Evangelische Schulordnungen im 16., 17. und 18. Jahrhundert. 3 Bde. 1858—1864.

G. Mertz: Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. 1901.

K. Hartfelder: Phil. Melanchthon als Praeceptor Germaniae. (Bd. 7 der Monumenta Germaniae Paedagogica). 1889.

Wilhelm Bornemann: Melanchthon als Schulmann. (Rede.) 1897.

Georg Ellinger: Phil. Melanchthon. Lebensbild. 1902.

Friedrich Roth: Der Einfluß des Humanismus und der Reformation auf das gleichzeitige Erziehungs- und Schulwesen bis in die ersten Jahrzehnte nach Melanchthons Tod. 1898.

O. Albrecht: Studien zu Luthers Schrift an die Ratsherrn (in: „Studien und Kritiken" 1897).

Ferdinand Cohrs: Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion (Bd. 20—23 der Monumenta Germaniae Paedagogica). 1900 ff.

E. Laas: Die Pädagogik des J. Sturm, historisch und kritisch beleuchtet. 1872.

W. Havemann: Mitteilungen aus dem Leben von M. Neander. 1841.

Fr. M. Schiele: Die Reformation des Klosters Schlüchtern. 1907.

F. Sander: Geschichte der Volksschule (= K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. Bd. V, Abt. 3). 1902.

Joh. Müller: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. 1882.
G. M. Pachtler: Ratio studiorum et institutiones scholasticae Soc. Jesu (Bd. 2. 5. 9. 16 der Monumenta Germaniae Paedagogica). 4 Bde. 1887—1894.

Der Humanismus ist auf italienischem Boden entstanden und hat nie ganz aufgehört, etwas Italienisches zu sein. In wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungen Italiens nahm er seinen Ursprung. Italien war seit dem Altertum ein Land der Städte; die Städte hatten darum hier eine viel höhere Bedeutung, als trotz aller Städtegründungen in Deutschland. Der Landadel war in die Städte gezogen; die Bürgergeschlechter hatten adelige Lebensweise angenommen. Von ihnen war eine beträchtliche Zahl von Kolonen auf dem Lande, eine stattliche Klientel von Kleinbürgern in der Stadt abhängig. Den Bedarf ihres großen Haushaltes deckten sie durch Bewirtschaftung ihres Großgrundbesitzes; ihrer Bereicherung aber dienten Handel und Gewerbe. Handel und Gewerbe gaben dieser Gesellschaft den Charakter einer kapitalistischen, — ihre Herrschaft über Großgrundbesitz, Kolonen und Klienten machte die Händler und Bankiers zugleich zu Fürsten. Die hohen Kirchenämter bis zum Papsttum hinauf lagen in ihren Händen; die Papstkirche ist mit ihnen zur Geldwirtschaft übergegangen. So ist in der Welt wie in der Kirche eine Gesellschaft herangewachsen, mächtig und reich, deren Glieder sich mit Stolz als Römer fühlen, als Nachkommen und Erben des alten weltbeherrschenden Fürstenvolks, berufen die glanzvolle Kultur der ewigen Stadt zu erneuern und fortzusetzen.

Mit der Gründung der Gesellschaft auf das Geld erstehen wieder, wie einst in Griechenland und dann in Rom, die Sophisten, jene Pädagogen, die der Koalition von Bildung und Besitz ihre Dienste anbieten und nach dem Wahlspruch „Wissen ist Macht" die Jugend der herrschenden Klasse in der Kunst unterrichten, wie man durch Wissen glänzen und herrschen kann. Jetzt nennen sie sich nicht Sophisten, sondern Humanisten; denn sie halten ihre Künste für humaniora, für menschenwürdigere Dinge, als die gotische Kunst und Wissenschaft der Barbaren, als die artistische Bildung der Universitäten und die Scholastik der Bettelmönche. Das Rhetorenideal Ciceros und Quintilians, die vereinte Sapienz und Eloquenz, lebt als allgemeines Bildungsideal wieder auf; an Kunst und Poesie des goldnen augusteischen Zeitalters berauscht sich der Geist des Humanisten. Eloquenz und Poesie! Eine Kultur der schönen Form. Wie damals, so hat auch jetzt diese Gesellschaft Mäzenaten und Poeten; und den Poeten fällt die Aufgabe zu, die Kinder und die Nepoten der Mäzenaten zu erziehen. Die humanistische ist Fürsten-Erziehung.

So verachtungsvoll die Humanisten sich von der Zeit abwendeten, die wir Mittelalter nennen: sie waren in ihrer Pädagogik doch sowohl von der ritterlichen als von der geistlichen Erziehung des Mittelalters nicht unbeeinflußt geblieben. Ihre Theoretiker fügten zu dem, was in ihren Vorbildern Quintilian und Plutarch über leibliche Erziehung gesagt war, das, was die Gegenwart erforderte (z. B. Bogenschießen im Türkenkriege). So blieb die ritterliche Gymnastik in Ehren. Aber auch die Erziehung des Ritters zur Dichtkunst wurde weitergeführt: zur Humanitas gehört, daß

der Zögling dichten kann. Ja es gehörte nicht nur dazu: es wurde noch ganz anders, als schon in der karolingischen Renaissance, das höchste Ziel. Die eigentliche Selbstdarstellung des zum Reden gebildeten Menschen vollzog sich in seiner Dichtung. Die Antike hatte den großen Redner „Goldmund" genannt (Dio Chrysostomus, Johannes Chrysostomus); die humanistische Erneuerung der Antike spricht bis auf unsere Tage von „der Lieder goldnem Mund".

Das geistliche Erbe des Mittelalters zeigte sich in einem starken christlichen Einschlag. Jene Gruppe von Humanisten, die bei der Rückkehr zur antiken Redeweise auch tatsächlich in christenfeindliches Heidentum verfielen oder sich ihm doch näherten, kommt für die Geschichte der Erziehung wenig in Betracht. Vielmehr haben die meisten Humanisten, wenn sie die vereinte Sapienz und Eloquenz als ihr Bildungsziel aufstellten, in die Sapienz immer die christliche Frömmigkeit mit einbegriffen gedacht: die sapiens atque eloquens pietas (die weise und beredte Frömmigkeit), ist nicht erst das Erziehungsideal der reformatorischen, sondern längst auch der älteren Humanisten.

Schon auf italienischem Boden hatte sich im Humanismus allmählich das Schwergewicht immer stärker von der Fürsten- auf die Gelehrtenbildung, von der Mäzenaten- auf die Poetenbildung verschoben. Führer zum Römererbe konnte ja schließlich doch nur sein, wer den Schlüssel zur Altertumswissenschaft besaß. Noch mehr mußte der Humanismus zur Poetenbildung auf dem außeritalienischen Bodenwerden, wo die Mäzenaten so viel dünner gesät waren.

Mag man den Verfall der Kirche und ihres geistlichen Unterrichtswesens, die Entartung der Scholastik im



15. Jahrhundert, noch so sehr in Anschlag bringen, es wird immer merkwürdig bleiben, daß die außeritalienischen, die barbarischen Völker ihre selbstgeschaffene, eigenständige, scholastische Bildung, wenn auch unter harten Kämpfen, doch so schnell der humanistischen Eleganz und dem imitierten Römertum zum Opfer brachten. In Deutschland drangen die Poeten erst spät ein; aber um so rascher siegten sie. 1487 ward Konrad Celtes, der erste hervorragende Humanist auf deutschem Boden, zum poeta laureatus gekrönt. Schon kurze Zeit darauf schickte sich der Humanismus zur Eroberung des ganzen gelehrten deutschen Unterrichtswesens von den untersten bis zu den obersten Stufen an; und zur Zeit, als Luther auftrat, schien sein Sieg entschieden.

Aber als Luthers Reformation nun die Geister ergriff, brach plötzlich über den Humanismus samt seinen Lateinschulen und seinen Universitäten eine schwere Katastrophe herein.

Die Menge der Schüler hatte noch immer das Latein nur gelernt, um geistlich zu werden. Nun aber war es plötzlich mit dem Pfaffentum aus. Da verödeten die Lateinschulen. Und zwar in ganz erschreckendem Maße. Alle Schichten der Bevölkerung wendeten sich ab: die Bürger ebenso wie die armen Leute. Wer soll noch sein Kind zu so verachteter Sache erziehen? Dazu kam, daß die Einnahmen der Schüler ausfielen. Vor allem das Einsammeln milder Gaben nach Art der Bettelmönche, bis jetzt als gottwohlgefälliges Werk geachtet, wurde eingeschränkt oder abgeschafft. Wo man sich an den kleinen pauperes noch vor wenigen Jahren gern einen Gotteslohn verdient hatte, da hetzte man sie jetzt mit Hunden von den

Höfen oder beschüttete sie, wenn sie an die Haustür klopften, mit unerfreulichen Flüssigkeiten.

Zu wahrem Schulhaß verstiegen sich vollends die revolutionären Bewegungen, die jetzt losbrechenden Bilderstürmer, die Bauern, die Wiedertäufer und alle die andern deutschen Laien, die von Pfaffentum und Latein nichts wissen wollten.

Erasmus, der größte Humanist jener Zeit (und wie Erasmus, so auch die heutige ultramontane Geschichtschreibung), lädt die Schuld für den allgemeinen Zusammenbruch des Lateinschulwesens dem Luthertum auf. Ubicunque regnat Lutheranismus, ibi literarum est interitus, wo das Luthertum herrscht, geht die Wissenschaft zu Grund, sagt er. Aber diese Betrachtung verkennt doch wichtige Momente. Sie übersieht, in welchem Maße der anspruchsvolle und aufgeblasene Humanismus innerlich hohl gewesen war. Nur für eine Elite war es möglich gewesen (und auch für sie nur bei hoher sprachlicher Begabung oder mit äußerster Anstrengung), statt der scholastischen, legeren und lebendigen Sprache sich in dem steifen klassischen Latein mit dem Schein der Natürlichkeit zu bewegen. Die Anstrengung, die das kostete, lohnte sich für den mittelmäßig Begabten unter keinen Umständen. Was sollte der Amtmann eines Landesfürsten oder der Rat einer Stadt mit lateinischen Versen in seiner ernsten Berufsarbeit als Beamter? Was half es dem geistlichen Herrn viel, wenn er ein Ciceronianus war oder mit der Gewandtheit des erasmischen Gesprächbüchleins lateinische Unterredungen zu führen wußte? Waren Poesis und Oratoria eine wirklich zweckmäßige Ausbildung auf ein Amt in deutschen Landen? Der



Humanismus war im Grunde noch viel zu italienisch geblieben, war viel zu sehr angelegt auf ein ästhetisch-belletristisches oder wissenschaftlich-enthusiastisches Genußleben am Hofe der Mäzenaten oder auf die berufslose Muße eines vornehmen geistlichen Herrn.

Erst in seiner Umbildung als Vorbereitung der beiden jetzt neu hervortretenden Berufsstände, des studierten Pfarrers und des studierten fürstlichen Beamten, konnte er sich von dem Zusammenbruch erholen und dann allgemein als Schul-Humanismus durchsetzen.

* * *

Diese Umbildung des Humanismus zum berufsständischen Bildungsmittel fand statt im Schulwesen der Reformation und der Gegenreformation.

Luther, in den Grundzügen seines Wesens alles andere eher als ein Humanist, hatte sich doch bei seiner Forderung, zur Bibel zurückzukehren, mit dem Humanismus zusammengefunden, der die Rückkehr zu den Quellen überhaupt wollte. In seiner Schrift an den christlichen Adel hatte er daher die humanistische Reform der Schulen und Universitäten verlangt und hatte die humanistische Methode, daß die Sprachen — Latein und Griechisch — die Grundlage aller Studien und damit in erster Linie des Studiums der Heiligen Schrift sein sollten, zu der seinen gemacht. Mit Melanchthon, der 1518 in seiner Wittenberger Antrittsrede sein pädagogisches Programm im Sinne des entschiedensten philologischen Humanismus verkündet hatte, war Luther in diesem Punkte ganz einverstanden.

Als dann die Erfurter Pfaffenstürmer die blühendste

aller humanistischen Universitäten zerstörten und als sich da an dem erschreckendsten Beispiele zeigte, welche Folgen die evangelische Revolution für das Bildungswesen hatte, da war es Luther, der mit seiner pädagogischen Hauptschrift „An die Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" Anfang 1524 auf den Plan trat und gegen die Tumultuanten unbedingtes Festhalten an den humanistischen Ratsschulen forderte. Der Humanist Melanchthon schrieb zur lateinischen Ausgabe dieser Schrift die Vorrede und verfaßte noch im selben Jahre ein Elementarbuch für die Lateinschulen (enchiridion elementorum puerilium 1524) und im Jahre darauf eine Schulgrammatik der lateinischen und eine der griechischen Sprache. So traten beide mit der ganzen Wucht ihrer Person und mit der ganzen Kraft ihrer Arbeit für die Erhaltung der Lateinschulen ein.

Man pflegt aus Luthers Schrift herauszulesen, daß die Reformation einen allgemeinen Aufschwung der Schulen gebracht habe. Das Gegenteil steht darin: sie ist ein Notschrei über den allgemeinen Niedergang. Man entnimmt ihr weiter, Luther habe hier die öffentliche Erziehung aus einer geistlich-kirchlichen zu einer weltlich-staatlichen Sache, einer Sache der „Ratsherrn" gemacht. Das Gegenteil ist richtig: Luther läßt die Pflege der Ratsschulen eine kirchliche Angelegenheit bleiben, wie sie das auch früher war, eine Pflicht, die dem Fürsten oder dem Rat als der christlichen Obrigkeit, die ihnen als den nutritores ecclesiae, den Nährvätern der Kirche obliegt. Von Sälularisationsstimmung ist in Luthers Sendschreiben wahrlich nichts zu spüren. Die Schulen, welche die Ratsherrn er-

richten und erhalten, sollen ebenso kirchlich sein, wie es die Pfarrschulen und Ratsschulen bisher waren. Daß jene der falschen Religion dienten, diese der wahren; daß jene scholastisch waren, diese durch humanistischen Unterricht das Bibelstudium fördern sollen: das macht in ihrem kirchlichen Charakter keinen Unterschied. Und wenn sie neben den Männern des geistlichen Regiments auch Kanzler, Räte, Schreiber, Amtleute, also die Beamtenschaft des weltlichen Regiments der Christenheit heranbilden sollen, so schließt das bei Luther nicht aus, sondern ein, daß sie als durchaus kirchliche Institute betrachtet werden. Endlich pflegt man aus Luthers Sendschreiben (das doch die Errichtung von Ratsschulen, von Lateinschulen, fordert) den Beweis zu führen, Luther habe die Volksschule begründet. In Wirklichkeit will Luther nur recht viele Fische in das Netz der Lateinschulen hineintreiben, damit für die beiden Berufsstände des geistlichen und des weltlichen Regiments der Christenheit recht viele gute ingenia eingefangen, ausgebildet und zur Verfügung gestellt werden.

Den Volksschulen aber, den deutschen Schulen, Winkel-, Schreib- oder Klippschulen, waren die Reformatoren ebensowenig günstig gesinnt, als die Geistlichkeit der alten Kirche. Schickten die Eltern ihre Kinder in die Winkelschulen, die deutschen Schulen, so lernten sie kein Latein, und die guten ingenia unter ihnen gingen dem kirchlichen Fischnetz verloren. Luther hat gegen die Eltern, die ihre Kinder nicht Latein, sondern nur das praktische Lesen, Schreiben und Rechnen lernen lassen wollten, den bittern Vorwurf erhoben, sie machten aus ihnen eitel Freßling und Säuferkel, die allein nach dem Futter trachteten.

Und Melanchthon warnte gleich 1528 in der sächsischen Schulordnung, dem Muster aller späteren: man solle die Kinder bloß Latein lehren, nicht etwa noch anderes, wie Deutsch, Griechisch oder Hebräisch. (Man denke: wenn Ackerbürger- und Handwerkerkinder deutsch lesen und schreiben lernen, ist das für sie so zweckwidrig, als wenn sie Hebräisch lernten!) In Ordnungen, wie der Württembergischen Visitationsordnung Herzog Ulrichs von 1546, werden die deutschen Schulen in den kleinen Städten ganz abgeschafft: Deutschschreiben und -lesen ergreife ja der Schüler auch im Latein. In andern, z. B. der stadtbraunschweigischen 1528, ging man den Winkelschulen dadurch zu Leibe, daß man von Rats wegen zwei deutsche Schulmeister anstellte: so hoffte man Gewähr zu haben, daß die deutschen Schulen den „rechten guten Schulen“ keinen Abbruch täten. Die einzige öffentliche und wirklich anerkannte Schule war und blieb also überall die Lateinschule. Wer da über die Stufe der Fibelschüler nicht hinauskommt, so meinte man, der hat auch genug für deutsches Lesen und Schreiben gelernt. Wer begabt genug ist, über die Fibel hinauszukommen, der muß auch weiter Latein lernen.

Aber alle diese Maßregeln konnten den deutschen Schulen nicht den Garaus machen. Denn 1. entsprachen sie zu sehr dem praktischen Bedürfnis, 2. hatten die Reformatoren selbst, trotz aller Antipathien, doch zu ihrer Lebensfähigkeit etwas Großes beigetragen: dadurch, daß sie mit der Forderung religiöser Jugendunterweisung ganz anders Ernst machten, als die katholische Kirche. Seit Karls des Großen Verordnungen über das Auswendiglernen der



christlichen Hauptstücke war diese Forderung in allen Zeiten der Reform immer wieder erhoben worden. Namentlich im Jahrhundert vor der Reformation wurde auf den Reformkonzilen, den Provinzialsynoden und danach in den Synodalstatuten und Visitationsordnungen ernstlich verlangt, daß jeder Christ von Jugend auf folgende Hauptstücke wisse und verstehe: Symbolum, Vaterunser, Ave Maria und die zehn Gebote. Bei allen möglichen Gelegenheiten wurden sie dem Volke eingeprägt. In den Kirchen wurden seit ca. 1450 Katechismustafeln aufgehängt, auf denen das Volk sie lesen konnte. Der Pfarrherr war dafür verantwortlich, daß seine Pfarrkinder den Text der Tafeln auswendig wußten. Er wälzte die Pflicht dieser Katechese oft auf seine verschiedenen Helfer, auf den Schullehrer oder auch wohl auf den Küster ab, kurz auf die Personen, die auch den Kirchengesang leiteten und einübten. Vielleicht, daß dabei auch vereinzelt ein erster Leseunterricht sich mit dem Katechismuslernen verbunden hat. (Nötig war das Lesenlernen nicht. Denn man lernte den Katechismus durch Vorbeten und Nachbeten; und mit den Ohren liest man nicht.) Daß Kleriker mit Übereifer damals in der religiösen Jugendunterweisung ein Zuviel des Guten getan hätten, hören wir freilich nirgends. Die entgegengesetzte Klage, daß gar keine Katechese der Jugend stattfinde, ist desto häufiger.

Diese Einrichtung belebte Luther wieder. Luther strich von jenen Hauptstücken eins, das Ave Maria, und fügte statt dessen Taufe, Abendmahl und Beichte hinzu. Der erste Druck seiner Hauptstücke geschah auch ganz nach alter Weise auf zwei solchen Plakat-Tafeln, wie sie in der Kirche

aufgehängt zu werden pflegten. Die Pflicht zur Einprägung lag denselben Personen ob, wie in katholischer Zeit. Mit der starken Verminderung der Pfaffen hatte sich aber für den Pfarrer die Zahl der Helfer bei diesem Katechismusunterricht verringert. Soweit in den Städten die Kinder die öffentliche, also die Lateinschule besuchten, konnten sie hier auch die christlichen Hauptstücke lernen (natürlich so früh als möglich lateinisch). Wer aber sollte sie den andern Kindern beibringen? Wollte es der Pfarrer nicht selber tun, so konnte er es jetzt meist nur noch auf einen niedern Kirchenbeamten abschieben, auf den Küster (Sigristen, Mesner). Wurde der Küster aber in der Katechese der Lehrer der Einfältigen, so lag es nahe, daß er auch im Lesen und Schreiben ihr Lehrer wurde.

Wir treffen in der Tat bald in einer Reihe von Städten Küster als Inhaber von deutschen Schreibschulen. Es mochte sich der Obrigkeit empfehlen, wenn man die privaten Klippschulen nicht ausrotten konnte, sie wenigstens dem clerus minor in die Hand zu legen; denn der abhängige Küster konnte weniger als ein deutscher Schreiber der öffentlichen, der lateinischen, der „guten" Schule Abbruch tun.

Zu einer wirklichen Einrichtung wurden Küsterschulen in den kleineren Orten Württembergs durch die große Kirchenordnung Herzog Christophs von 1559. In den Städten und größeren Orten sind (nach ihr) keine besondern deutschen Schulen, vielmehr gehen hier alle Kinder in die eine Lateinschule. Doch brauchen nicht alle Latein zu lernen. Wer nicht latine, sondern nur deutsch lernt, zahlt niederes Schulgeld. Hier, in den größeren Orten, hören wir darum auch nichts von Küstern oder Mesnern. Aber



in kleineren Orten wurden Küsterschulen als öffentliche Schulen eingerichtet: Herzog Christoph verfügte, wo bisher in namhaften und volkreichen Flecken Mesnereien gewesen wären, sollten deutsche Schulen mit den Mesnereien verbunden werden; zu Mesnern sollten Personen bestellt werden, welche die Kinder im Schreiben und Lesen, im Katechismus und im Kirchengesang unterrichten könnten.

Ähnlichen Entwicklungen als in Württemberg begegnen wir bald in fast allen evangelischen Territorien: anfänglich Verordnungen gegen die deutschen Schulen — endlich Küsterschulen. So bekommt schließlich 1580, 56 Jahre nach Luthers Sendschreiben an die Ratsherrn, auch das Mutterland der Reformation, Kursachsen, kirchliche Volksschulen. Es nimmt in seine Kirchenordnung von 1580 Herzog Christophs Bestimmungen fast wörtlich auf: wo die Küster auf den Dörfern bisher keine Schulen gehalten haben, sollen sie es fortan tun; und Küster soll deshalb niemand werden, der nicht schreiben und lesen kann.

Der Buchstabenglaube der Orthodoxie braucht Buchstabenlehrer. Luthers Schriftglaube hatte nur Sprachenkundige, nur Latinisten und Gräcisten und Hebraisten gebraucht, und diese nur zum Regiment in der Christenheit.

Die Lateinschulen hatten Jahrzehnte nötig, um sich aus dem Verfall der zwanziger Jahre zu erholen. Melanchthon, der praeceptor Germaniae, hat mit seiner Unermüdlichkeit, seiner Treue und vor allem der überragenden Kraft und Feinheit seiner Bildung allmählich ein Wiederaufblühen der humanistischen Studien herbeigeführt. Freilich nur auf ein Menschenalter; wo die lutherischen Streit-

theologen die Philippisten vertrieben, sanken auch die Studien wieder. Die Konfessionen trennten sich jetzt nach Konkordienformel, Heidelberger Katechismus und Tridentinum: das Bildungswesen schloß sich territorial in den engsten Grenzen ein. Daß nur ja kein Landeskind auswärts Bildung holt und dort den Samen des papistischen oder des noch viel ärgeren kalvinistischen Unglaubens in sich aufnimmt! So versumpfte die gelehrte Bildung Deutschlands in ihrer Abgeschlossenheit.

In Luthers Verknüpfung des Humanismus mit dem Evangelium hatte eine große Gefahr gelegen. Was ist denn das Evangelium? Die Seligkeit der durch Armut Reichen, der durch Leid Getrösteten, der durch Demut Hohen, der durch Hunger Satten, der durch Lebenshingabe Lebendigen. Bedarf dies Evangelium Jesu irgendwie der Sprachen, um Evangelium zu sein? Gewiß nicht. Luther hat denn auch gesagt, die Sprachen seien die Scheide, darin dies Messer des Geistes, das Evangelium steckt. So wenig wie das Messer der Scheide bedarf, um Messer zu sein, so wenig das Evangelium an sich der Sprachen. Nur zum Schutz des Messers ist die Scheide nötig, nur zur Bewahrung des Evangeliums sind es die Sprachen. Und nur so hatte Luther es auch gemeint; nur zur Erziehung der Regierenden in der Christenheit hatte er den Humanismus brauchen wollen. Aber seine Epigonen haben die Erziehung zum christlichen Regiment mit der Erziehung zum Christentum überhaupt gleichgesetzt. Das Evangelium wurde zur Theologie. Daraus entstand die Streittheologie, daraus der neue Niedergang der Bildung, daraus die neue Kluft, die fortan den Geistlichen vom Laien,

7*



ja die überhaupt (tiefer als je im Mittelalter) die Menschen mit gelehrter Bildung von den Ungelehrten trennte.

Sie hat das deutsche Volk in zwei Klassen gespalten, die sich noch heute schwer verstehen, in die sog. Gebildeten und die sog. Ungebildeten.

Zur selben Zeit als Melanchthon mit seinen Schülern das Bildungswesen in den evangelischen Territorien wieder in die Höhe brachte, erstand, von Spanien her, in den katholischen Ländern der Jesuitenorden. Er sammelte die Kräfte jenes Humanismus um sich, der von dem Tumulte der lutherischen Revolution abgestoßen war, ahmte aber auch die Einrichtungen der evangelisch-humanistischen Schulen nach und suchte sie zu überbieten. Auch er pflegte vor allem die Ausbildung der Jugend für die beiden regierenden Berufsstände der Christenheit, für den geistlichen Stand und den weltlichen Beamtenstand. Aber er ist international, während die Evangelischen sich territorial einengen. Der Unterricht ist humanistischer, mehr auf Eleganz, Schmuck und Pracht gerichtet; er unterscheidet sich von dem einer lutherischen Lateinschule, wie das Innere einer Jesuitenkirche von dem eines evangelischen Gotteshauses. Die Zucht ist humaner und ritterlicher: Prügelstrafe ist verboten. Aber zugleich auch spanischer: maßlose Anstachelung des Ehrgeizes. Aushorchen der Zöglinge durch Spione ist zwar allen Lehranstalten jener Zeit gemeinsam. Doch ist es bei den Jesuiten noch mehr gang und gäbe als anderswo: es ist ein wesentlichstes Stück der Erziehung zur absoluten Hingabe an die Zwecke der Kirche.

Glänzend waren die Erfolge der Jesuitenschulen und

rapid ihre Ausbreitung. 1540 wurde der Orden gegründet; und nach 60 bis 70 Jahren lag das höhere Unterrichtswesen aller katholischen Länder in seiner Hand. Sein Lehrplan galt aber leider für so vorzüglich, daß er erst in unserm Jahrhundert ein wenig geändert wurde; und das rächte sich. Das Schulwesen der katholischen Länder ist nach dem anfangs so überraschenden Aufschwung allmählich verknöchert. Damals, als der Orden sich den allgemeinen Haß der Welt zuzog, hatte er sich auch in seiner Pädagogik den geistigen Bewegungen der modernen Welt verschlossen. Erst zur Zeit seiner Aufhebung, in der Aufklärungszeit, schafften die katholischen Länder durchgreifende Schulreformen.

§ 7. Schule und Erziehung im Fürstenstaat.

In Frankreich.

G. Compayré: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle. 2 vols. 2. Aufl. Paris 1880.

E. v. Sallwürk: Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 16. Jahrh. (= K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. III, 1, S. 110–255), während des 17. u. 18. Jahrh. (= Schmid IV, 1, S. 404–612). 1892. 1896.

In England.

Georg Schmid: Das Schulwesen in England im 16. und 17. Jahrh. (= Schmid III, 1, S. 256–409). 1892 (vgl. IV, 1, S. 343–403. 1896).

In Deutschland. Über Ratke.

J. Lattmann: Ratichius und die Ratichianer. 1898.

Derselbe: Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts. 1896.

Aug. Israel: Wolfgang Ratke (= Schmid III, 2, S. 1–92). 1892.

Über Comenius.

Paul Kleinert: Artikel „Comenius" in Haucks Realenzyklopädie für protest. Theologie und Kirche. 3. Aufl. Bd. IV. S. 247 ff.

J. Kvacsala: J. A. Comenius, sein Leben und seine Schriften. 1892.

Derselbe: Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des 17. Jahrhunderts (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 26. 27). 1904.

L. Keller: Comenius und die Akademien der Naturphilosophen des 17. Jahrh. (Vorträge und Aufsätze aus der Comeniusgesellschaft, Jahrg. III, Stück 1). 1895.

Bibliographien und weitere Forschungen über Comenius in den „Monatsheften der Comeniusgesellschaft" 1892 ff.

Über Herzog Ernst den Frommen.

Julius Brügel: Bildungsbestrebungen in Deutschland während des 30jähr. Krieges. (= Schmid IV, 1, S. 1 ff.). 1896.

Andreas Braem: Der gothaische Schulmethodus. Diss. Berlin 1897.

Über Seckendorff:

Richard Pahner: Veit Ludw. v. Seckendorff und seine Gedanken über Erziehung und Unterricht. Diss. Leipzig 1892.

Über Thomasius.

W. Schrader: Geschichte der Friedrichs-Universität in Halle. 1894.

F. M. Schiele: Aus dem Thomasischen Collegio (in: Preuß. Jahrbücher 1903. Bd. 114, S. 426 ff.).

Über Francke.

G. Kramer: A. H. Francke. 2 Bde. 1880. 1883.

G. F. Hertzberg: Francke und sein Hallisches Waisenhaus. 1898.

Zusammenfassend.

Alfred Heubaum: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrh. Bd. I: Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung (bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Großen 1763). 1905.

Die Aufklärung.

Conrad Rethwisch: Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen. 2. Aufl. 1886.

Anton Weiß: Geschichte der Theresianischen Schulreform in Böhmen. 2. Bde. 1905. 1908.

A. Pinloche: Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche, 1896.

Im 16. Jahrhundert hatte ein schwerer wirtschaftlicher Niedergang in Deutschland begonnen (Sturz des Geldwertes, neue Handelswege für den Weltmarkt), er setzte sich fort im Dreißigjährigen Kriege, und erst allmählich arbeitete sich nach dem Westfälischen Frieden das verheerte, geldarme, volkarme, kulturarme Land wieder empor. Aber auch dann stand es noch lange Zeit weit hinter Frankreich, den Niederlanden und England zurück.

Die mathematische Naturwissenschaft begann der modernen Welt ihr Gepräge zu geben. Fand sie in Deutschland eine Stätte? Kopernikus freilich war ein Deutscher gewesen; aber die Früchte seines Werkes erntete das Ausland. Galilei, der die Physik ebenso auf die Mathematik begründete, wie Kopernikus die Astronomie, machte in Italien, in Frankreich, in den Niederlanden und in England Schule. Der Franzose Descartes erhob die Mathematik zum Prinzip aller Welterklärung. Zugleich erwachten der Epikureismus und der Skeptizismus zu neuem Leben; und die Grundsätze des antiken Materialismus erwiesen sich der internationalen Wissenschaft als taugliche Grundlage, um die sichtbare Welt durchs Experiment rationell und rationalistisch zu erobern. In Deutschland aber machte man zur selben Zeit der Mutter des Astronomen Kepler den Hexenprozeß.

Frankreich vor allem wurde trotz aller mächtigen Bildungsfeindschaft der Kirche zum Mutterlande der neuen Wissenschaft. Doch größer noch als durch die Wissenschaft wurde sein Einfluß durch die eigene schöne Literatur, die es sich schuf — die erste anerkannte Weltliteratur seit der Römerzeit.

Während in Deutschland der Religionskrieg mit voller Erschlaffung endete, wurde das Blut, das in England geflossen war, zu einer Saat des ethisch-politischen Fortschritts. Die britische Politik entdeckte die angeborenen Menschen- und Bürgerrechte, die unveräußerlichen geheiligten Rechte des Individuums. Englands Sektierer, die Baptisten, die Quäker erkämpften die Gewissensfreiheit. Die staatliche Gewalt gewann die Einsicht, daß ihr über persönliche Überzeugungen kein Recht gegeben sei: die Idee der Toleranz wurde zur Tat.

Die Niederlande waren eine Zuflucht aller verfolgten Neuerer, ein Mittelpunkt des geistigen Austausches für das moderne Europa, eine hohe Schule aller reinen und angewandten Wissenschaften geworden. Und als Größtes entstand hier eine unerhörte Malerei: Rembrandt wurde der Schöpfer des modernen Bildes.

Diese neue westeuropäische Bildung revolutionierte auch die Erziehung. Fragen wir nach ihren neuen Formen, so müssen wir zuerst wieder nach ihrer gesellschaftlichen Grundlage forschen.

Der Aufschwung des Handels hat die Niederlande und England groß gemacht. Aber auch Frankreichs Aufschwung wurzelte in seinem merkantilen Fortschritt. Henri IV. begründete Frankreichs Großmachtstellung auf inneren Wohl-

stand. Und der große Staatsmann Colbert strebte unter Louis XIV. nur noch vielseitiger nach dem gleichen Ziel. Nicht nur Reichtum an Edelmetall, sondern arbeitstechnische Durchbildung des Volkes, nicht nur politische, sondern wirtschaftliche Zentralisation: Schaffung des nationalen Marktes an Stelle der mittelalterlichen Stadtwirtschaften, rationelle Industrie, rationelle Landwirtschaft, dazu Kolonien, Handelsgesellschaften, Marine, endlich Finanzierung des Staates durch gleichmäßige Besteuerung! Und für alles dies schuf nun auch derselbe geniale Mann die entsprechende Zentralstelle der Bildung; er gründete 1666 die Kgl. Académie des sciences mit dem Staatszweck, die Naturwissenschaften im Dienste der wirtschaftlichen Wohlfahrt des Landes zu pflegen. Ebenso hatte vor ihm 1635 der Staatsmann Richelieu die Académie française gegründet mit dem Staatszweck: Schaffung und Pflege der nationalen reinen Sprache um der Einheit des nationalen Staates willen. Kurz: der absolute Staat, der sich alles unterordnet und alles zentralisiert, unterstellt sich auch die gesamte geistige Produktion in Kunst und Wissenschaft, er zentralisiert sie, um sie dem Staatszweck dienstbar zu machen. Die Bildung soll gemeinnützig sein.

Damit haben wir den Grundgedanken gewonnen, der die Erziehung in allen absoluten Staaten bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts beherrscht: was der Untertan lernt, soll gemeinnützig sein. Und dem entzieht sich auch die höchste Wissenschaft nicht. Auch das gelehrte Subjekt strebt danach, ein Polyhistor zu sein, der alles Wissen in sich zentralisiert, um es im Dienste seines Fürsten zu gemeinem Nutzen brauchen zu können.

Neben dem Bildungsideal der Gemeinnützigkeit erhob sich aber noch ein anderes. Colberts Wirtschafts- und Bildungspolitik wurde durch den wahnsinnigen Luxus jener Könige, die sich selbst mit dem absoluten Staat gleichsetzten, um ihre Früchte gebracht. Der Staatszweck ging auf im Glanze der Könige: ihm mußte, statt der Landeswohlfahrt, fortan auch die Bildung als höchstem Ziele dienen. Und der Hof von Versailles entfaltete eine Pracht, welche die Augen der Welt noch weit stärker auf sich zog, als die Idee der Gemeinnützigkeit der Bildung. Die Adelserziehung fand in dem galant' homme des französischen Hofes ein neues Ideal, dem man an tausend kleinen und kleinsten Höfen, zumal Deutschlands, nachstreben lernte, das die höhere Beamtenschaft faszinierte, das auch die gelehrte Erziehung von der „Pedanterie" abwendig machte, das den bürgerlichen Unterricht in den Zauberkreis des Französischen zog, und das schließlich bis ins Volk durchdrang.

Auch in England führte die Entwicklung auf diese beiden Punkte: die Gemeinnützigkeit der Kenntnisse und das Bildungsideal des vollendeten Gentleman. Die Staatsomnipotenz war hier, trotz Verschiedenheit der Verfassung, nicht viel geringer als in Frankreich; aber allerdings: strebte der Franzose danach, seinen Zögling womöglich nach Art des Dauphins zum galant' homme zu erziehen, so der Engländer danach, den jungen gentleman womöglich als Menschen nach „natürlicher" Moral, „natürlicher" Religion, „natürlichem" Recht und „natürlichem" Wissen zu bilden.

Gemeinsam ist aller dieser Bildung, daß sie anders zum Altertume steht, als der Humanismus, und anders zur Religion, als die Kirche.

Anders zunächst zum Altertum. Die nationale Sprache, wenn sie nur erst von der Barbarei gereinigt ist, hat auch ihren hohen Wert. Dem Heidentum der Alten sind wir erst recht überlegen, ihrer Philosophie nicht minder. Und vollends in der Naturerforschung und den gemeinnützigen Wissenschaften überhaupt sind die Alten über Anfänge nicht hinausgekommen, während wir einen Fortschritt nach dem andern erringen. So war die Stimmung.

Gegen die Kirche aber und ihren Anspruch, die allein seligmachende Wahrheit zu besitzen, war man mindestens kühl geworden. Was war denn bei dem vielen Blutvergießen um die Religion in Frankreich, Deutschland, Niederland und England herausgekommen? Der Franzose neigte sofort zum Skeptizismus; und als der Hof bigott wurde, wurden der Hofmann und der Gelehrte indifferent oder frivol. Niederländer und Engländer aber ließen einer Mannigfaltigkeit religiöser Formen freieren Raum, um dem überlegen gebildeten Weltmann die allein nützliche und echte Religion zu wahren, den Vernunftglauben. Selbst im frommen Deutschland wandte sich das hofmännisch-gemeinnützige Bildungsideal von der Orthodoxie ab und ging mit der subjektiv-persönlichen, mit der „pietistischen" Frömmigkeit einen Bund ein.

Verfolgen wir nun den Einfluß dieser Dinge auf die christlichen absoluten Fürstenstaaten Deutschlands, so sehen wir hier die allgemeinen Bedingungen ähnlich liegen:

1. Eine politische Zentralisation der Fürstengewalt, freilich nicht in einem großen, sondern in vielen kleinen Ländern, beschränkt ohnedem durch die Privilegien der Stände, vor allem des Adels, aber schließlich doch gesteigert

zur Omnipotenz des Serenissimus auch in den winzigsten Duodezstaaten.

2. Eine wirtschaftliche Zentralisation, die zumal nach dem Unheil des Dreißigjährigen Krieges die Wege Colberts einschlägt: Hebung der Population, des Handels und Gewerbes, der Bildung, kurz der allgemeinen Wohlfahrt.

3. Bei manchen Fürsten Nachahmung des französischen Hofes, bei anderen, wie Brandenburg-Preußen und Hannover, Nachfolge des niederländischen und englischen Vorbildes — immer aber wird der Zweck aller Bildung dem Staatszweck untergeordnet: sei es dem Glanze, sei es dem gemeinen Nutzen.

Dem Erwerbe dieser Bildung dient in Deutschland eine neue Schulform, die seit dem Dreißigjährigen Kriege sich in fast allen großen Fürstenstaaten verbreitet: die Ritterakademie. Ihr Name sagt schon, daß sie nur den fürstlichen und adligen Familien offen steht, die sich von den Untertanen, von der canaille, abgesondert haben.

Hier wurde nun all das eingerichtet, was man zur à la-modischen Bildung brauchte, aber in den alten Lateinschulen nicht haben konnte: Leibliche Übungen der Ritterlichkeit: Reiten, Fechten, Tanzen, Ballspiel, Unterricht in feinem, höfischem Benehmen (eruditio aulica). Nur wenig Latein, ohne Abzweckung auf Rhetorik, — dagegen eifriges praktisches Erlernen der modernen Sprachen: vor allem des unentbehrlichen Französischen.

Doch auch die deutsche Sprache findet Sorgfalt. Denn fast 20 Jahre, bevor sich in Paris die vornehme Welt in der Académie Française der Pflege der Muttersprache widmete, hatte sich schon in Deutschland die Fürsten-

gunst dieser aus Italien stammenden Mode zugewandt. Es waren deutsche Sprachgesellschaften entstanden: die fruchtbringende Gesellschaft oder der Palmenorden (1617), die Tannengesellschaft, die deutschgesinnte Genossenschaft, die Pegnitzschäfer, der Elbschwanenorden oder wie diese adligen Gesellschaften sonst heißen mögen. Ihr Ziel war, ein normales höfisch-elegantes Deutsch zu schaffen, wie die Florentiner ein reines Italienisch, die Franzosen ein edles Französisch, die Spanier ein höfisches Kastilianisch hatten. Aber auch das andere Ziel der Akademien, wie wir es in Frankreich aus der Zentralisation der Wissenschaft im Dienste des absoluten Staates entstehen sahen, ihr Wille zur Gemeinnützigkeit hatte von vornherein auch die deutschen Orden ausgezeichnet. Der Palmenorden, der älteste von allen, wollte eine fruchtbringende Gesellschaft sein und seine Devise lautete: „Alles zum Nutzen". Diese Gemeinnützigkeit bestimmt denn auch den deutschen Unterricht. Wohlredenheit in der Konversation, in dem Vortrag über geistreiche Themata (der jetzt gleichfalls Mode wird) und in der öffentlichen Rede, wie sie der adlige Fürstenbeamte bei vielen Gelegenheiten jetzt halten muß (denn die Zentralisation bedarf der Repräsentation). — Alle diese Wohlredenheit will in der Jugend gelernt sein, und darum muß guter deutscher Unterricht als Selbstzweck (nicht etwa als bloßer Vorkursus fürs Lateinische) in den Ritterakademien getrieben werden. Daß gerade hier beim Mangel an geeigneten Lehrern, Lehrmitteln und sprachlichen Mustern, die man ästimiert hätte, die Ausführung hinter der Notwendigkeit weit zurückblieb, wird uns nicht wundern.

Die Gemeinnützigkeit als Prinzip dieser neuen Bildung

forderte nun aber auch Unterricht in dem, was wir heute Realien nennen. Dialektik, Ethik und aristotelische Physik werden als Pedanterie verachtet. Aber Mathematik und Naturwissenschaft, das was der Franzose schlechtweg sciences nennt: das haben Fürst und Adel nötig. Dazu vor allem auch die Anwendungen dieser Wissenschaften: Militärwissenschaft, Fortifikation, Baukunst. Mit Heraldik, Genealogie, Münzwesen und Dokumentenkunde zieht dann auch die Geschichte ein. Die Landesbeschreibung und die Staatswissenschaft, wie die künftigen Beamten des Hofes sie brauchen, führen zur Geographie, immer unter dem Gesichtspunkte der Gemeinnützigkeit: wie steht es mit Population und Erwerbszweigen im eigenen Lande? Was kann man dafür aus fremden Ländern lernen? Ihren höchsten Abschluß findet diese polyhistorische Bildung in einem Unterricht über Recht und Moral für den Weltmann, über das Dekorum, etwa in der Art, wie er seit 1647 in dem vielgelesenen Handorakel der Moral des spanischen Jesuiten Gracian vorlag. — So wurde der Adlige befähigt, als Mitglied in die Akademien einzutreten, die jetzt an vielen größeren Fürstenhöfen zur Pflege der Sprache und Geschichte (nach dem Vorbilde der Académie Française) und zur nutzbringenden Applikation der Mathematik und Naturwissenschaft (nach dem Vorbild der Académie des Sciences) durch die Gunst Serenissimi etabliert und, allerdings oft recht erbärmlich, sustentiert wurden.

An eine allzu tiefe Beschäftigung mit den Realien dürfen wir nicht denken. Ließen doch die an manchen Ritterakademien mit Vorliebe getriebenen Leibesübungen für den Unterricht nur sehr knappe oder auch einmal gar keine

Zeit übrig. An manchen andern Adelsschulen wurden freilich gerade die ritterlichen Übungen in unbegreiflicher Weise vernachlässigt, ja ganz vergessen. Aber auch das kam der theoretischen Bildung in Mathematik, Naturwissenschaft, Geographie, Geschichte und Moral nicht zugute. Denn das Lehrpersonal war hier ebenso minderwertig als in den Lateinschulen. Das Wichtigste für unsere geschichtliche Betrachtung ist, daß diese Dinge jetzt überhaupt, und daß sie unter dem Gesichtspunkt der Standesbildung für den Fürstenstaat in den Gesichtskreis der Schulpraxis treten.

Von hier aus erhalten wir nun auch das rechte Licht, um die Bestrebungen der wilden pädagogischen Agitatoren wie Ratichius (1571—1635), und der großen pädagogischen Reformer wie Comenius (1592—1670) zu verstehen.

Die Gemeinnützigkeit ist für Comenius der leitende Gedanke. So sehr beherrschen ihn Erwägungen der Nützlichkeit, daß er im Sprachunterricht an gar nichts weiter denkt, als an die eine Frage: wie kann ich ihn recht erleichtern. Die „Geöffnete Sprachentür“, und ihr illustriertes Vokabularium, der Orbis Pictus, sind aus diesem einzigen Streben entstanden.

Aber läuft nicht auch seine ganze Didactica Magna auf den Zweck hinaus, alle die Gedächtnishilfen mobil zu machen, die beim Lernen nützlich werden können? Weshalb anders ruft er immer die sinnliche Anschauung zu Hülfe, als um den Unterricht zu erleichtern? Weshalb anders ahmt er immer die Natur als Lehrmeisterin nach, als weil sie so zweckmäßig verfährt, daß immer mit der kleinsten Mühe der größte Nutzen erreicht wird? Prüfen wir alle die vielen didaktischen Regeln durch, in denen er das Vor-

bild der Natur aufstellt und fragen wir, worin das Vorbild im Grunde besteht, so kommen wir immer auf die eine Antwort: weil sie das unerreichte Muster der Zweckmäßigkeit, das Vorbild aller Gemeinnützigkeit ist.

Die Didaktik des Comenius beruht auf der Psychologie des Sensualismus, des Zwillingsbruders des Utilitarismus. Der Geist des Kindes erscheint ihm wie eine leere Tafel, auf der nichts steht, bis die Sinne ihre Schrift darauf aufzeichnen. Darum will er alles, alles aus der sinnlichen Anschauung herleiten. Sie hat immer das erste Wort; wo sie es nicht hat, wo statt der realen Dinge bloße Wörter, leere verba, dem Kinde eingetrichtert werden, da verdirbt solch öder Verbalismus alle Bildung.

Der Sensualismus ist nun freilich nur eine halbe Wahrheit. Zu seinem Satze, daß ohne Anschauung die Begriffe leer seien, muß die Umkehrung kommen: daß Anschauungen ohne Begriffe blind sind, mit andern Worten: daß die Ideen des Menschen es sind, die Ordnung in der Natur stiften, wenn sie zur Erfahrung wird. Dann erst ist man zur vollen Erkenntnis vorgedrungen. Genau so ist die Gemeinnützigkeitsethik nur eine halbe Wahrheit. Auch zu dem utilitaristischen Satze, daß ohne Nutzen alles Bilden zwecklos sei, muß die Umkehrung kommen, daß alles Nutzen ohne Bilden wertlos bleibt, mit andern Worten, daß die Ideenwelt des Menschen es ist, die Ordnung in dem Zusammenleben stiftet, wenn es zur Gemeinschaft wird. Dann erst hat man das Ganze.

Aber mochte Comenius auf halbem Wege stehen bleiben: gegenüber dem Verbalismus, dem unsinnlichen

Wortwissen, dem unnützlichen Bücherwissen der Lateinschulen war er ganz im Recht.

Als Realist hat er denn auch jene realen Unterrichtsfächer in seinen Lehrplan aufgenommen, die uns bald darauf in der Praxis der Ritterakademien begegnen. An Körperpflege, Leibesübungen und Handfertigkeit hat er gedacht. Für freundliche Schulzucht, helle Schulräume hat der Mann mit den scharfen Sinnen und dem liebevollen Herzen gesorgt. Und der Brüderbischof hat die sinnenstarke, gemeinnützige, der Wirklichkeit zugewandte Bildung nicht als Vorrecht eines Standes, sondern als das Recht aller Glieder der Gemeinschaft gefordert. Einheitlich gestaltet sich ihm das ganze Schulwesen: vom 1.—6. Jahre gehört das Kind in die Mutterschule; vom 6.—12. sollen alle Kinder ohne Unterschied die allgemeine Volksschule besuchen. Vom 12.—18. reicht die wissenschaftliche Vorbildung der Lateinschule. Darauf baut sich die wissenschaftliche Bildung der vierten Stufe, der Universität auf, über der als Höchstes eine schola scholarum steht, eine Vereinigung der Meister der Wissenschaft untereinander zum Zwecke des Bildens. — Der Mann der Brüdergemeine, in der wirklich alle Glieder Brüder waren, fordert so die allgemeine Volksschule, die Bildungsgemeinschaft Aller: der Tscheche aber legt das nationale Fundament des Unterrichts in die Muttersprache. Die Schätzung der lingua vernacula (= heimatlichen Zunge) in den Kreisen der adligen Sprachgesellschaften und der ratichischen Reformer fällt bei ihm auf fruchtbaren Boden: tschechisch soll nach seiner Didactica Magna von 1628 der ganze Unterricht noch vom 6.—12. Jahre sein, tschechisch alle Lehrbücher. Nur die modernen Sprachen der Nach-

barvölker, unter denen die Tschechen leben, der Deutschen oder der Polen, werden daneben getrieben. Aber kein Latein! Wurzelecht national ist die allgemeine Volksschule. Erst wenn sie durchlaufen ist, tritt im Gymnasium der Schüler durch die geöffnete Sprachentür in die Latinität hinein. — In Europa freilich war damals die Lateinschule noch zu fest gewurzelt. Comenius gab deshalb in seinen spätern Schriften die schola vernacula mehr oder weniger preis und arbeitete seine didaktischen Theorien in die allgemein übliche Lateinschule hinein.

Comenius ist der Größte aus einer bunten Menge. Wie damals die Alchemisten von Hof zu Hof zogen und für ihre Kunst, Gold zu machen, Gläubige fanden, so wanderten auch edlere Goldmacher, die Schulreformer, von Fürst zu Fürst; und ihre Verheißung, daß ein geschultes Volk das Land wirtschaftlich heben und schließlich auch die Kasse des Landesherrn mit klingender Münze füllen werde, war nicht so trügerisch, wie die ihrer alchemistischen Kollegen. Allmählich bahnte so der Eigennutz die Wege zur gemeinnützigen Volksbildung. Und das 18. Jahrhundert brachte fast überall den allgemeinen Schulzwang.

Bahnbrecher waren freilich (wie immer, so auch hier) nicht die Egoisten, sondern die Selbstlosen unter den Fürsten. Herzog Ernst der Fromme erließ 1642 seine berühmte Schulmethodus, in der er (ähnlich wie es schon 1619 in einer weimarischen Schulordnung geschehen war) die allgemeine Schulpflicht zum Gesetze machte, den Unterricht (utilitaristisch) unter den Gesichtspunkt der Gemeinnützigkeit stellte und (sensualistisch) die sinnliche Beobachtung dem Unterrichtsverfahren zugrunde legte. Unter Herzog

Ernsts Beratern war der fromme Edelmann Veit Ludwig v. Seckendorff. Durch seine beiden Bücher vom „Deutschen Fürstenstaat" 1656 und vom „Christenstaat" 1686 ist er zum einflußreichsten Lehrmeister der Staatskunst in Deutschland geworden. Und ihm ist es, wie keinem andern Einzelnen, zu danken, daß überall die Bildungspolitik in die Wohlfahrtspolitik der deutschen Staaten aufgenommen wurde. Er war der beste Theoretiker der realistischen Adelserziehung im Sinne der Ritterakademien. Aber sein Blick umspannte das ganze Volk. Im gleichen Sinne wie den Adel, wollte er auch den Untertanen realistisch erzogen wissen. Selbst die ritterlichen Übungen des Adels finden bei ihm ihr Seitenstück in den „ehrlichen" Leibesübungen des gemeinen Volkes, als da sind Wettlaufen, Springen, Ringen, Schwimmen, Fechten, Tanzen, Werfen, Schleudern, große Lasten bewegen u. dgl. Und wie die jungen Adligen zu Offiziers erzogen werden, so will er die Jungen aus dem Volke zu hurtigen Kriegsleuten erziehen lassen, wobei er folgerecht die Forderung der allgemeinen Wehrpflicht erhebt.

Die größte Eroberung der neuen Strömung war, daß der preußische Staat sich ihr erschloß. Als der Berliner Kurfürst 1691 die Ritterakademie Halle in eine Universität umwandelte und sie als geistigen Mittelpunkt der neuen Bildung gründete, berief er Veit Ludwig v. Seckendorff zu ihrem Kanzler. Und Professoren wurden die beiden größten Pädagogen der Zeit: der Jurist Christian Thomasius (1655—1728) und der Theolog August Hermann Francke (1663—1727).

Thomasius hatte als erster gewagt, ein deutsches

8*

Kolleg zu lesen und so das Panier der neuen Bildung im Universitätsunterrichte aufzupflanzen. Er führte in Halle den Berufsstand des preußischen Beamten (auch seine bürgerlichen Glieder) zum Bildungsideal des Weltmanns, der jedermann sein Recht werden läßt, innerlich streng sittliche Selbstzucht übt, und nach außen (darauf liegt in Thomasius' Erziehung aller Nachdruck) stets das Dekorum wahrt.

Den zweiten Berufsstand, den geistlichen, leitete Francke vom Verbalismus zum Realismus. Die sensualistische Didaktik, die alles auf sinnliche Erfahrung gründet, übertrug er auf den Religionsunterricht. Nicht mehr von Worten sollte er ausgehen, sondern von religiösem Leben. Andachtsübungen rahmten darum das Schulleben ein und durchzogen es; denn nur Anschauen, Miterleben und Mittun kräftig erregter, sichtbarer Frömmigkeit bringt den Zögling zur Gottseligkeit. Etwa nur die objektive Kirchenlehre vorzutragen, dient im Jugendunterrichte zu nichts. Subjektive Religiosität muß dargeboten werden. Im naturkundlichen Unterrichte seines Pädagogiums ließ Francke, um die Anatomie gut realistisch zu lehren, einen wirklichen Tierkörper sezieren und zergliedern. Genau so ist auch Religionskenntnis nur durch Zergliederung und Betrachtung der frommen Seele in ihren wirklichen Zuständen zu erwerben. Und diese Religionskenntnis darf auch im Zögling kein innerlich unbeteiligtes Lernen sein; nein auf Erweckung und Bekehrung aller Schüler ist es abgesehen; und der Bußkrampf als die den Sinnen spürbare religiöse Realität ist die Methode, die Kinder zur Gottseligkeit zu führen, ganz wie die sinnliche Handhabung der Weltdinge die Methode ist, ihnen christliche Klugheit beizubringen.

Nicht in erster Linie die Lehren der Bibel (wie sie im Katechismus stehen), sondern was anschaulich ist in der Bibel, die biblischen Gestalten, wurden daher zum Lehrstoff der Pietistenschulen. Das Unterrichtsfach der biblischen Geschichte entstand, schob den Katechismusunterricht beiseite und bildete ihn um. Das Bibellesen wurde eingeführt, um an den Frommen der Bibel die Frömmigkeit sinnenfällig anzuschauen; selbst der Unterricht im verbum divinum wurde so vom Verbalismus befreit und realistisch getrieben. Und das Kirchenlied wurde, als Ausdruck frommen Gefühls, das kräftigste Lehrmittel religiöser Subjektivität.

Francke war ein genialer Organisator, vielleicht der genialste Schulorganisator, den es je gegeben hat. Was Seckendorff an Schulanstalten für den Fürsten- und Christenstaat gewünscht hatte, das richtete der glaubensmutige hallische Professor, von kleinen Anfängen Schritt für Schritt weiter bauend, zu festem, dauerndem Bestand ein — alles im freien Schaffen des unbehinderten Privatmannes. 1695 fing er eine Armenschule an, noch im selben Jahre eine Bürgerschule, eine Waisenanstalt und ein Pensionat. Gottselige Studenten benutzte er als Lehrer: ein Freitisch, 1696 für sie gestiftet, wurde die Grundlage des seminarium praeceptorum. 1697 folgte die Lateinschule für befähigte Waisenkinder der Anstalt und für Stadtschüler, 1698 das Gynäceum (Deutschlands erste höhere Mädchenschule). 1699 ein Pädagogium mit adligem Internat. Und diese Anstalten gediehen so, daß er schon 1698 den Grundstein legen, 1701 schon den mächtigen Komplex der Gebäude vollenden konnte, die noch heute als die Franckeschen

Stiftungen bestehen. In Franckes Todesjahr 1727 genossen mehr als 2300 Kinder darin Unterricht.

Jeder Stand hat hier seine Schule. Deutlicher als in dem Nebeneinander aller der hallischen Standesschulen kann man es vielleicht nirgend sehen, daß wir im deutschen Fürstenstaat im Zeitalter der ständischen Berufserziehung leben. Der Adel für sich. Der Gelehrte für sich. Der erwerbende Bürger für sich. Der vierte Stand für sich. Aber alle diese verschiedenartigen Anstalten organisiert Francke zu einem lebensvollen, einheitlichen Körper. Wie konnte das gelingen?

Mögen wir Franckes Klugheit und Kraft im Organisieren noch so bewundern, mögen wir auch klar erkennen, daß in der praktischen Abzweckung alles des Unterrichts ein Einheitspunkt der Organisation gegeben war: der letzte Grund für seinen gewaltigen Erfolg liegt doch darin, daß er Herz hatte fürs Volk, fürs niederste Volk. Mit Armenschule und Waisenhaus hat er angefangen und zum ersten Male ohne Seitenblicke auf polizeiliches oder kirchliches Almosenwesen diese Anstalten rein unter den Begriff der Erziehung gestellt. Zu Lehrern sucht er sich die ärmsten und verachtetsten aus: hungernde Freitischler; und auch ihre Tätigkeit adelt er dadurch, daß er sie rein als erziehliche bewertet. Wie er durch Armenschule und Waisenhaus der Vorkämpfer wird einer allumfassenden pädagogischen Fürsorge für die ganze, auch die niederste Volksjugend, so wird er durch sein seminarium praeceptorum der Bahnbrecher einer alle Lehrpersonen, auch die niedersten Lehrer, umfassenden pädagogischen Berufsbildung.

Franckes Vorbild hat zunächst nur auf einzelne An-

stalten gewirkt. Früchte im ganzen Lande trug es erst, als die Aufklärung in den Fürstenstaaten zum Siege kam und in die pädagogische Reform einen frischen Zug brachte. Denn die aufgeklärte Staatspolitik war einem maßvollen pietistischen Schulbetrieb durchaus gewogen.

Zu sagen, wo die pietistische Erziehung aufhört und die Erziehung der Aufklärung in Wirklichkeit anfängt, ist unmöglich. Denn der Geschichtslauf behält beim Übergang von der einen zur andern durchaus die gleiche Richtung bei, die Richtung von der objektiven Lehre zur subjektiven Aneignung, von der Rücksicht auf den Stoff zur Rücksicht auf die Natur des Zöglings, von dem mühsamen pedantischen Buchwissen zur leichten sensualistischen Anschauung, vom Verbalismus zum Realismus. Der Packwagen der Pädagogik fährt immer in dieser allgemeinen Richtung weiter; nur das Gepäck wird während der Fahrt etwas anders verstaut: es tritt eine Verschiebung des Erziehungsziels ein vom Übernatürlichen auf das Natürliche (genauer auf das, was man das „Natürliche" nennt). Die religiöse Erziehung bleibt Zentrum der Erziehung, ihr Ziel bleibt Erzeugung subjektiver Religiosität, ihre Methode bleibt sensualistische Anschauung realer Frömmigkeit: aber die Religion wird nicht mehr in die supranaturalen Wahrheiten, nicht mehr in das übervernünftige Dogma gesetzt, sondern in die sogenannte natürliche Religion, die man für beweisbar und unmittelbar einleuchtend hält, in den Glauben an Gott, Freiheit und Unsterblichkeit. Und nicht mehr die finstere Steigerung des Sündenbewußtseins sollte über den schrecklichen Bußkrampf den Zögling zu mystisch-übernatürlicher Glückseligkeit führen, sondern der Rosenpfad der Tugend

sollte durch Anschauung und Nachahmung edler Taten zu natürlicher Glückseligkeit leiten. Wie in der kirchlichen Lehre die naturale und die supranaturale Theologie in einem System lange Zeit friedlich beieinander gestanden hatten — jene das vernünftige Fundament, dieses die offenbarte Wahrheit, die sich darauf aufbaute —: so konnten auch in der Erziehung das naturale und das supranaturale Ziel lange Zeit friedlich miteinander verfolgt werden, allmählich konnte sich das Schwergewicht der pädagogischen Tätigkeit immer mehr auf das naturale verschieben; und zum Bruch, zum offenen Übergang ins Lager der Aufklärung brauchte es erst dort zu kommen, wo die Entbehrlichkeit des Supranaturalen, die Genugsamkeit des Naturalen behauptet wurde.

Indessen dieser Bruch, der in der allgemeinen Geistesgeschichte, in Philosophie, Theologie und Staatsrecht eine deutliche Grenzlinie zwischen der alten und der aufgeklärten Zeit zieht, wird in der Erziehung eher gemieden, als gesucht. Erst auf der Höhe der Aufklärungszeit findet er in dem radikalen Basedow einen wirklich einflußreichen Propheten. Die Mehrzahl der Erzieher, vor allem die staatliche Leitung des Erziehungswesens, schaltet den Supranaturalismus nicht aus, wahrt ihm seinen Ehrenplatz und läßt sich genügen, allen Nachdruck auf die Unterweisung in natürlicher Religion und die Erziehung in der natürlichen Sittlichkeit zu legen.

So schwer erkennbar daher im Schulbetrieb der Übergang zur Aufklärung ist, so außerordentlich erscheint dagegen seine Bedeutung für Schulrecht und Schulpolitik.

Die aufgeklärten Staaten proklamieren die Schule



zu einer staatlichen Einrichtung, trennen sie grundsätzlich von der Kirche und organisieren das Schulwesen weltlich. Der deutsche christliche Fürstenstaat hatte Schule und Kirche nicht zu trennen brauchen. Sein höchster Staatszweck hatte trotz aller realistischen Regungen doch immer darin bestanden, alle Untertanen auf den Himmel vorzubereiten. So hatte auch die Kirche ganz innerhalb des Staatszweckes gelegen, und die Schule hatte keine besseren Pfleger finden können als die fürstlichen Kirchenbehörden. Der christliche Fürstenstaat hatte darum auch die Schule rechtlich noch viel enger, als es im Mittelalter der Fall gewesen war, mit der Kirche, mit seiner fürstlichen Kirche, verknüpft. Jetzt aber in der Aufklärung wird vom Staatszweck die Sorge fürs ewige Leben der Untertanen ausgeschieden. Salus publica, das gemeine Wohl, die irdische Glückseligkeit allein, ist jetzt der Staatszweck. Da kann der Staat sich wohl noch der Religionsdiener für seine Schulzwecke bedienen, hält er die Geistlichen doch auch sonst in tiefer Abhängigkeit von seiner Omnipotenz. Aber die Schulzwecke selbst treten jetzt notwendig unter das oberste Ziel der irdischen allgemeinen Wohlfahrt. Und notwendig muß daher auch die Schule als solche von der kirchlichen Sphäre, von der Fürsorge fürs ewige Leben, getrennt werden.

Die Trennung hat sich je nach dem Maße von Aufklärung, das in den verschiedenen Staaten herrschte, in verschiedener Schärfe vollzogen. Zum endgültigen Schnitte hat am meisten die „philanthropinistische" Bewegung beigetragen, die seit 1768 von Basedow und seiner Normalerziehungsanstalt, dem Philanthropin (1774), ausging.

Basedow hatte keine originalen pädagogischen Gedanken: er übertrug die realistische Ritterakademie ins Bürgerliche — das war sein Philanthropin. Aber er war ein fanatischer Agitator; und er agitierte mit ungeheurem Beifall für die Innerweltlichkeit des Bildungsziels. Nicht pietistische Gottseligkeit, sondern Menschenliebe. Auf den Menschen alles zu beziehen, in den Umkreis seiner fünf Sinne die ganze Welt zu stellen, im Dienste irdischer Nützlichkeit die höchste Tugend zu erkennen: das schafft eine Schule, die völlig aus der Sphäre der Kirche heraustritt und zur Trennung von der Kirche, zur bloßen Staatsanstalt, gründlich reif erscheint.

Der aufgeklärteste Staat war das Preußen Friedrichs des Großen. Friedrich aber ließ sein General-Landschulreglement von einem pietistischen Schüler Franckes ausarbeiten. Preußens Kultusminister Zedlitz war ein Anhänger Basedows, sein Helfer bei der Reform der Volksschulen Eberhard v. Rochow war Philanthropinist — beide haben sich aber gehütet, den pietistisch-religiösen Inhalt des Jugendunterrichts zu beseitigen; es genügte ihnen, ihn mit der Vernunft des aufgeklärten Zeitalters freundlich zu erhellen.

In andern Staaten war man nicht so besonnen: Maria Theresia hatte 1774 den frommen Abt Felbiger, der schon Preußens katholische Schulen reformiert hatte, zum gleichen Zweck nach Österreich berufen. Doch als dort unter Joseph II. die radikalste Aufklärung zur Herrschaft kam, mußte er weichen. Friedrich hatte die Pietisten das Aufklärungswerk tun lassen, Joseph vertrieb sie. Friedrichs Werk gedieh, Josephs ging unter. Noch heute ist Österreichs

Schule unter einer liberalen Scheinverfassung der Herrschaft des Klerus ausgeliefert — das preußische Allgemeine Landrecht konnte 1794 sämtliche Schulen für Staatsanstalten erklären.

Und wie die Schule sich von der Kirche löste, schlug auch die Geburtsstunde des Lehrerstandes. Bisher hatten an den Lateinschulen Theologen unterrichtet, an den Volksschulen Küster, Handwerker oder ausgediente Unteroffiziere. Die höheren Schulen bekommen jetzt allmählich Lehrer von Beruf, die in eignen Universitätsseminaren ihre Fachbildung genossen haben: Philologen. Und Lehrer von Beruf bekommen jetzt auch die Volksschulen. 1778 gründete das Halberstädter Domkapitel auf Rochows Antrieb das erste Volksschullehrerseminar, das pädagogische Fachbildung erstrebte.

Die Aufklärung hat mit der Trennung von Schule und Kirche den Lehrerberuf und Lehrerstand geschaffen.



Vierte Vorlesung.

§ 8. Die Grundlagen der neuen Zeit.

Rousseau.

Paul Hensel: Rousseau (= Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 180). 1907.

Ludwig Geiger: J. J. Rousseau (= Wissenschaft und Bildung. Bd. 21). 1907.

Fr. Haymann: Rousseaus Sozialphilosophie. 1898.

E. v. Sallwürk: Rousseaus Emile. Übersetzt mit Einleitungen und Anmerkungen. 4. Aufl. 1907 (Bd. II, 3. Aufl. 1895).

Pestalozzi.

A. Israel: Pestalozzi-Bibliographie. Die Schriften und Briefe P.s nach der Zeitfolge, Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge. Bd. I: Die Schriften. Bd. II: Die Briefe. Bd. III: Schriften und Aufsätze über P. (= Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. 25. 29. 31). 1903. 1904.

Paul Natorp: Pestalozzis Leben und Wirken (= Greßlers Klassiker der Pädagogik. Bd. 23). 1905.

Derselbe: Pestalozzi (= Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 250). 1909.

Goethe.

Samuel Eck: Goethes Lebensanschauung. 1902.

Karl Muthesius: Goethe ein Kinderfreund. 2. Aufl. 1910.

Derselbe: Goethe und Pestalozzi. 1908.

Schon unmittelbar, durch Neugestaltung des Schulrechts und der Schulpolitik hatte die Aufklärung einen tiefen Einschnitt in der Geschichte der Erziehung gemacht.

Zu einer Revolution der Erziehung führten vollends ihre mittelbaren Wirkungen. Lassen wir bei dem Ausdruck Revolution den Nebensinn von Feuer und Blut beiseite, nehmen wir es nach seinem Wortsinn als Umwälzung, so hat die Aufklärung uns die schwerste Revolution gebracht, von der die Geschichte weiß. Die Kultur des Mittelalters war eine Einheit gewesen. Und unter dem Absolutismus der Fürstenstaaten war diese Einheit wenigstens territorial noch festgehalten worden. Noch immer hatte für das allgemeine Bewußtsein die Organisation der Gesellschaft auf göttlicher Autorität beruht. Die Kirche war Stiftung. Die Obrigkeit war von Gott, ja sie hatte ihre Macht so gesteigert, daß der Fürst mindestens zu einem Halbgott geworden war. Alle diese Ordnung war von oben her gewesen. Von der übernatürlichen Spitze war die Autorität hinabgeströmt in die Gliederung des natürlichen Daseins; der Einzelne hatte nur durch Unterordnung und Eingliederung etwas sein können.

Diese Ordnung von oben her brach zusammen, weil sie zusammenbrechen mußte. Und an ihre Stelle trat ein Aufbau der Gesellschaft von unten her. Der dritte unter den drei mittelalterlichen Ständen verlangte seinen Anteil an der Herrschaft; und er verlangte ihn nicht etwa, weil er ebenso gottgestiftet sei, wie die beiden Stände, die sich um Thron und Altar scharten, sondern deshalb, weil überhaupt keiner von allen dreien übernatürliche Autorität habe. Vor dem Rechte der Natur sind alle Menschen gleich. Und darum durfte nun der dritte Stand auch in seiner eignen Mitte nichts, was an göttliche Stiftung erinnerte, dulden. Es sollte zu Ende sein mit allen geheiligten,

auch mit den von der Geschichte geheiligten Institutionen. So wirkte diese Umwälzung als eine allgemeine Desorganisation. Durch die Zerstörung des Supranaturalismus wurde ein schrankenloser Individualismus entbunden. Die seit dem Mittelalter bis jetzt so mannigfach gegliederte Gesellschaft wurde entgliedert. Sie wurde fast zu einem bloßen Aggregat von einzelnen „gleichen", „freien" Menschen. Und war auch den führenden Geistern der Gedanke nicht fremd, daß der Wille der Gesamtheit (die volonté générale) etwas anderes sei wie der Wille der Majorität, ja wie der Wille Aller (die volonté de tous), so kam es doch tatsächlich darauf hinaus, daß fortan an gemeinsamer Ordnung nur gelten sollte, was die Einzelnen von unten her beschlossen und aufrichteten.

Nicht nur das ausgehende achtzehnte, sondern auch das neunzehnte Jahrhundert ist in diesem Sinne ein Jahrhundert der Revolution gewesen. Wie man bis in die dreißiger Jahre die gotischen Kirchen als „baufällig" abbrach, wie bis ins zwanzigste Jahrhundert die Bürger die Mauern und Türme ihrer Städte als „Verkehrshindernisse" beseitigten, so ist ausnahmslos in allen Verhältnissen (und in den unsichtbaren noch ärger, rücksichtsloser und — länger, als in den sichtbaren) ein solches Abbrechen, Abschaffen, Auflösen die Signatur der Zeit gewesen. Revolutionäre aber in diesem Sinne sind die Bureaukraten legitimistischer Fürsten nicht minder als die Vertreter des souveränen Volkswillens gewesen.

Auf religiösem Gebiete die Entwurzelung der Kirche, auf politischem die Demokratisierung des Staates, auf wirtschaftlichem die Umschichtung der agrarischen Verhältnisse,



die Emanzipation des Handels von der Vormundschaft des landesfürstlichen Merkantilismus zu schrankenloser Freiheit, auf nationalem die Beziehungslosigkeit der aufkommenden Industrie zu den Resten geschichtlicher Gliederung im Volke, die soziale Unfruchtbarkeit des Liberalismus und die Unfähigkeit der Konservativen, etwas anderes, als reaktionär zu sein: das alles hat für die Erziehung im neunzehnten Jahrhundert die denkbar schwierigsten Verhältnisse geschaffen. Wie sollte sich diese desorganisierte Gesellschaft fortpflanzen?

Sie hat es nur vermocht, weil sie die Schule zu einem verhältnismäßig selbständigen Gliede ihres Leibes hat werden lassen. Die Schule wird eine der modernen Organisationen, die, wie Landesverteidigung, Verkehrswesen, Kirche usw., mit den gleichbenannten älteren Einrichtungen nur noch Namen und ungefähren Zweck gemein haben. In ihre ungeheuer schwere Aufgabe aber konnte sie nur hineinwachsen, weil an der Wende der Zeit große Männer aufgestanden waren, die ihr für ihre neue Arbeit neue Gedanken gegeben hatten.

Rousseau (1712—1778) eröffnet die neue Zeit. Mit beiden Füßen steht er noch auf dem Boden der Aufklärung. Ihr naturrechtlicher Liberalismus ist die Basis seines Wirkens. Aber sein Auge schaut weit über ihre Grenzen hinüber aus der Ebene des Verstandes in das Hochgebirge des Gefühls. Den kalten Konstruktionen des Naturrechts von der Gleichheit der Menschen, von der Entstehung des Staates aus dem Gemeinwillen, von dem Naturstande als der Voraussetzung der Zivilisation, von der natürlichen Religion als dem, was vor allen Dogmen und Kirchen da war — diesen kalten Verstandeskonstruktionen flößt sein musikalisches, romantisches, für alles Ferne, Fremde, Wilde



begeistertes Gefühl warmes, ja heißes Blut ein, und sie beginnen ein ganz neues Leben. Das Wort Natur wird zum Inbegriff eines revolutionären Evangeliums. Und durch diese Revolution ist Rousseau zum größten Entfeßler schaffender Kräfte geworden.

Von Rousseau ist Pestalozzi (1746—1827) ausgegangen. Er gehört zu unsern größten Männern, nicht um breiter Bildung und nicht um stattlicher Erfolge willen — beides mangelte ihm —, sondern weil er wie kein anderer mit den Gedanken, die ihn in der Tiefe erfaßt hatten, im eignen Leben Ernst machte und Gut und Blut daran wagte, auch die letzte Probe auf ihre Echtheit zu machen. Rousseau zuliebe brach er sein Studium ab, suchte die Natur auf und wurde nach Emiles Vorbild ein Landwirt. Aber als er nun mit der Landwirtschaft Ernst machte — sie ging eben damals von dem altherkömmlichen zu dem rationellen Betriebe über —, da erkannte er, daß das Heil nicht in der Rückkehr zur Einfachheit der Natur, sondern genau in der entgegengesetzten Richtung läge, in der Rationalisierung der Landwirtschaft, in der fortschreitenden Kultur, die statt einfacher immer komplizierter werden muß. Und von der Landwirtschaft macht er den gleichen Schluß auf die Industrie. Er erlebt die Industrialisierung der Schweiz durch die Baumwollspinnerei. Er sieht: wenn die Löhne und die ganze Lebenshaltung der Arbeiter steigen sollen, so muß auch das steigen, was Rousseau als Luxus abgetan hatte. Und so sagt er Ja zum Luxus. Er setzte seine wirtschaftliche Existenz an das agrarisch-industrielle Doppelziel; und er kam dabei um sein Vermögen. Aber er wurde nicht irre an seinem Ziel.

Nur noch tiefer als bisher schon gräbt er jetzt, um die Wurzeln zu finden. Das Schicksal hat ihn unter die Armen geschleudert; und hatte er bislang als Philanthrop, als Menschenfreund, der Armut entgegengewirkt, so sieht er nun das Problem der Armut mit den Augen des Armen an. Da bricht ihm der Philanthropismus zusammen, wie vorher das Naturevangelium Rousseaus. Nicht Menschenliebe und Wohltat hilft dem Armen empor, nicht eine Erziehung, die ihn für eine bessere Lebenshaltung vorbereitet; sondern der Arme muß durch Armut zu den Berufsarten der Armut erzogen werden — dann ist ihm und dann ist auch dem gemeinen Nutzen geholfen. In solchen Gedanken bildet Pestalozzi die aufgeklärte Ansicht von der Gemeinnützigkeit als dem höchsten Staatszweck zur radikalsten Realpolitik fort; und die Erziehung sucht er aus einer philanthropischen umzugestalten zu einer realpolitischen aus den Realverhältnissen für die Realverhältnisse.

Er wagte den Rest seiner Habe an eine solche Armenerziehungsanstalt. Auch damit wurde er bankrott. Aber tiefbohrende Gedankenarbeit hatte sein Experiment, arme Kinder durch Erziehung zur Armut zu vollen ganzen Menschen zu bilden, unaufhörlich begleitet. Er trat nach dem Zusammenbruch seiner Anstalt als Schriftsteller hervor (mit der Abendstunde eines Einsiedlers, mit Lienhard und Gertrud nebst verschiedenen Fortsetzungen und Bearbeitungen des Romans, mit seinen Fabeln, mit den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Geschichte der Menschheit). Und unerschöpflich war der Reichtum der Gedanken, den er in diesen Werken ausschüttete. Sein Problem darin ist dies:

Die Bildung des Menschen in jeder Naturlage muß gleich sein. Denn die Menschen sind ja gleich. Der Mensch auf dem Throne wie der unter dem Strohdache soll daher Menschenbildung haben. Dafür hatte Rousseau den Weg gewiesen durch die Regel, daß der Erzieher seinen Zögling bei jedem Schritte in der ihm gerade nächstliegenden Wirklichkeit fußen lassen soll. Diesen Weg, den Rousseau im Emile für die Erziehung eines Adligen eingeschlagen hat, beschreitet Pestalozzi für alle. Er erzieht seine Idioten und Verwahrlosten auf dem Neuhof nach Rousseaus goldener Regel der Fürstenerziehung.

Aber gibt es etwas Verschiedeneres als die nächstliegende Wirklichkeit eines Königs und die eines Bettlers? Wie kann nun aus der Bildung an den zufälligen Verschiedenheiten der Realverhältnisse die innere Gleichheit aller gebildeten Menschen entstehen? Wie aus der Berufserziehung statt einer Schneiderbildung, einer Königsbildung, einer Baumwollspinnerbildung als Ergebnis eine Menschenbildung herauskommen?

Deshalb, sagt Pestalozzi, weil in allen Realverhältnissen die Grundformen des menschlichen Gemeinschaftslebens die gleichen sind. Auf Ordnung im Kopf, auf Tätigkeit der Hand und auf Liebe des Herzens beruht alle Gemeinsamkeit der Menschen von der einfachsten Stufe sozialer Organisation bis zur höchsten. Kein Realverhältnis gibt es, das nicht durch diese drei Dinge bestimmt würde. Und darum ist es in allen Realverhältnissen möglich, die gegebene Wirklichkeit zu der Lehrmeisterin zu machen, welche die Ordnung im Kopfe des Zöglings, die Tätigkeit seiner

Hände und Füße, die Liebe seines Herzens stiftet und weckt, stählt und übt.

Nur daß diese drei Kräfte immer im Gleichgewicht zusammenwirken sollten.

Das würde keine wahrhaft menschliche Gesellschaft sein, die nur auf Organisation der Arbeit in der Wirtschaft, nur der Liebe in der Kirche, nur der geistigen Kräfte in der Wissenschaft einseitig aus wäre. Sondern jede der drei Grundkräfte muß mit jeder verbunden sein. Und so muß schon die Erziehung verfahren. Bildung des Herzens, die nicht die Hände und Füße und den Kopf zugleich schult, taugt so wenig, wie Bildung des Kopfes, bei der die Hände sich nicht regen und das Herz nicht warm wird, oder wie Arbeitserziehung, in welcher der Kopf nicht zur Ordnung, das Herz nicht zur Liebe angestiftet wird.

Nur in einer menschlichen Gemeinschaft ist aber dies volle Gleichmaß aller drei Kräfte dem Kinde nahe: in der Familie. Und mit einer Wucht, wie kein Pädagog vor ihm, verkündet Pestalozzi darum die Familie als die Grundform der Gemeinschaft. Erst von ihr geht der Beruf aus, erst von ihr die bürgerliche Gemeinschaft; sie ist die Lebensquelle des Staates sowohl wie der Kirche. Wenn nun also die Realverhältnisse den Menschen erziehen sollten, so muß alle Erziehung von der Wohnstube ausgehen. Die Schule ist nur ihre Nachahmung. Die Kirche ist nichts als eine Erweiterung der Hausandacht. Dorfregiment, Landesregiment, ja schließlich die hohe Politik kann nichts Besseres tun, als dem Vorbilde der einfachen aber klugen, fleißigen und liebevollen Maurersfrau Gertrud folgen in der Art, wie sie ihre Wohnstube regiert.

Alles Erziehen muß daher die Form der Familienerziehung annehmen. Und es mag ein Kind in der ärmsten Familie aufwachsen, wenn es nur für die wirklichen Aufgaben dieser ärmsten Familie, durch die sie ihr Dasein fristet, ernstlich erzogen ist, wenn es nur im Dienste solcher Armut seinen Kopf zur Ordnung, seine Hände zu Fleiß und Geschicklichkeit, sein Herz zu teilnehmender Sorge gebildet hat, dann kann kein Königskind menschlicher gebildet sein. Auf die Echtheit der Bildung kommt es an, nicht auf ihren Horizont; und nur in der Übung der Menschenkräfte an den engsten und nächsten Realverhältnissen kann sie echt erworben werden.

Mit diesen Gedanken schon hat Pestalozzi die Höhenlage der Aufklärung weit überschritten; er hat aber sogar den letzten Gipfel erklommen, von dem erst das Ganze der sittlichen Welt überschaut werden kann. Zu dem Satze: „Die Verhältnisse machen den Menschen," hat er seinen Gegensatz gefügt: „Der Mensch macht die Verhältnisse." Der Mensch, sein Wille erst, erhebt Staat und Eigentum, Beruf, Ehe und Familie, mögen sie aus Gewalttat und List, aus Zwang und Sinnlichkeit entstanden sein, in den Bereich des Guten; er sanktioniert sie und macht sie aus dem, was sie sind, zu dem, was sie sein sollen; und so gestaltet das Gesetz in der Brust des Menschen nach den letzten Grundsätzen seiner Vernunft das Zusammenleben der Menschen zur Gemeinschaft in sittlicher Freiheit. Die Autonomie der praktischen Vernunft, die Selbstgesetzlichkeit des sittlichen Ich, ist Pestalozzis Nachdenken aufgegangen, noch ehe er von Kant etwas gehört hatte. So wurde seine Nachforschung nach den Grundformen der menschlichen Gemein-



schaft gekrönt durch die Einsicht: Nicht die Welt des Seienden, sondern die Welt des Seinsollenden, die souveräne sittliche Idee ist es, die letztlich aller Gemeinschaft ihr Grundgesetz gibt — und darum wohnt auch den sittlichen Gemeinschaftsformen, vorab der Familie, die Kraft ein, durch die „in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände" die Kinderseele zur sittlichen Freiheit, zur Souveränität über Armut und Reichtum und alle Realumstände, zur Gleichheit in der Idee zu erziehen. Die unsichtbare Welt ist die allein starke; und zu ihrem Bürger wird das Kind gebildet, wenn es zur Bewältigung der sichtbaren Welt erzogen wird — denn indem es an der Bewältigung der sichtbaren Welt Schweiß vergießt, wird das Gesetz der unsichtbaren Welt zur Kraft seines Lebens.

Von der Schriftstellerei drängte es Pestalozzi wieder zur Tat; die Verwüstung von Unterwalden in den Wirren der Revolution rief ihn nach Stans als Vater von 70 verwahrlosten Kindern. Hier galt es, alles, was jetzt durch jahrelanges Nachdenken in seiner Seele gereift war, experimentell zu erproben. Indem er seine ganze Kraft — Herz, Kopf und Hand — für die Kinder opferte, machte er die große didaktische Entdeckung, die allen Unterricht in eine Zeit vor und eine Zeit nach Pestalozzi scheidet. Wie er nach den Grundformen der Gemeinschaft gesucht hatte, um hinter das Geheimnis der Erziehung zu kommen, so suchte er nach den Grundformen des Denkens, um hinter das Geheimnis des Unterrichts zu kommen. Und er fand, daß die Erfahrung des Menschen nicht zustande kommt, wie die Pädagogen vor ihm gelehrt hatten, dadurch daß der Geist Eindrücke aufnimmt; sondern der



Mensch bringt Erfahrung in höchster Aktivität hervor. Es gibt letzte Elemente des Wissens, Urfügungen des Geistes, und nach ihnen gestaltet der Menschengeist selber den chaotischen Stoff, der ihm durch die Sinne zuströmt. Diese Elemente entdeckte Pestalozzi in Zahl, Form und Sprache.

Seine Anhänger, die in „Zahl" und „Form" Kants reine Anschauungen a priori, Zeit und Raum, wiederfanden und durch das dritte Element, die „Sprache", an Kants Kategorien und seine Lehre von der kategorialen Bestimmung des Gegenstandes erinnert wurden, haben Pestalozzis Entdeckung richtig gedeutet. Kants apriorische Formen, durch welche das Wissen zustande kommt, entsprechen Pestalozzis Elementen.

Wird nun aber Erfahrung dadurch zustande gebracht, daß der Menschengeist den Stoff, der seine Sinne anfüllt, nach den Elementen (Zahl, Form und Sprache) ordnet und gestaltet, so muß der Unterricht Elementarbildung sein; er hat die erste und letzte Aufgabe, im Kinde die spontanen elementaren Kräfte zu wecken und zu üben, nach denen der Kindergeist selbsttätig nach den in ihm liegenden Elementen die Materialien seiner Sinne ordnet und durch das Ordnen Erfahrung hervorbringt.

Damit erhält auch das Wort „Anschauung" bei Pestalozzi einen neuen Sinn. Bei Comenius, wie bei allen Sensualisten, war Anschauen etwas Passives, Rezeptives gewesen, bei Pestalozzi ist es (und damit geht er in dem Ausdruck sogar über Kant hinaus) etwas Spontanes, Aktives: der Geist schaut gemäß seinen Elementen, seinen Formen, die den Sinnen gegebene Wirklichkeit an und

bewährt am Konkreten, das er durch das Anschauen gestaltet, die Einheit der Ursügungen. Die Anschauungen sind nicht mehr blind, denn durch die Elementarbegriffe haben sie Augen bekommen, und diese Augen haben Schöpferkraft. Elementarbildung ist die Schärfung ihrer Sehkraft.

Pestalozzis späteres Leben ist ein Versuch, auf dieser Grundlage didaktische Normen für allen Unterricht zu schaffen. Auch an dieser praktischen Aufgabe scheiterte er in tragischem Ringen. Er war zu wenig Durchschnittsmensch, um Schulen zu regieren und Anstalten leiten zu können. Und die Pestalozzianer verstanden es nicht, zu scheiden zwischen solchem Unterricht, der auf Anschauung im Sinne Pestalozzis beruht, und solchem, dem der Stoff aus der Überlieferung menschlicher Kultur zufließt. Ganz beruhen auf „Anschauung" in Pestalozzis Sinne nur Rechnen und Raumlehre, samt der reinen Logik. Alles Geschichtliche entzieht sich ihr. Und im selben Maße als auch Schreiben und Lesen, Zeichnen und Singen, Sprechen und Denken aus dem Geisteserbe der Vergangenheit leben, muß die Methode der Elementarbildung ergänzt werden durch ein Unterrichtsverfahren, das zur Weckung der spontanen Kräfte die Stärkung der rezeptiven fügt und über der formalen Bildung nicht versäumt, dem Gedächtnis wertvolle Überlieferung zuzuführen. Ja mehr als das. Um die Welt zu begreifen, muß doch der Menschengeist eine zwiefache Richtung einschlagen: die auf das überall Gleiche und die auf das überall Verschiedene. Das pestalozzianische ABC der Anschauung strebte nur nach der einen Richtung: das überall Gleiche zu erkennen. (Ich will nicht mit der Richtung auf das überall Gleiche schlankweg das Natur-

erkennen gleichsetzen und mit der Richtung auf das überall Verschiedene schlankweg das Geschichtserkennen; aber es überwiegt doch im Naturerkennen das eine, im Geschichtserkennen das andre.) Und so entschwand schon der Anschauung, geschweige der Bildung, die unendliche Fülle des überall verschiedenen, individuellen Lebens. Ein Mensch dessen Seele nur Inhalt über Inhalt aufnimmt, aber die Schule der Elementarbildung verschmäht, bleibt gewiß ungebildet. Denn Inhalt bildet nicht, darin haben die Pestalozzijünger recht. Aber ein Mensch, dem die formalistische Elementarbildung alles ist, der Inhalt nichts, bleibt ein leerer Kopf.

* * *

Unter den vielen Geistern, die Rousseau in Deutschland von der Aufklärung erlöst hatte, war Herder der genialste gewesen. Von Natur pädagogisch beanlagt, wurde er durch Rousseau zum tiefsten Nachdenken über die Erziehungsfrage im Rahmen der Kulturphilosophie, der Philosophie der Geschichte der Menschheit geführt, zu einem Nachdenken, das auch das Fernste und Größte mit umfassender Kraft umspannte, auch das Einzelnste und Kleinste mit individualisierendem Anempfinden zu verstehen und zu lieben wußte. Aber Herder stand zugleich noch in einer andern starken und gesunden pädagogischen Strömung: im Neuhumanismus. Von der 1737 gegründeten Universität Göttingen war eine neue Schätzung des griechischen Altertums ausgegangen. Sie hatte das althumanistische Bildungsideal der Eloquenz zurückgedrängt und sah das Heil nicht mehr in der Imitation der Alten, sondern darin, daß die

Alten die größten Lehrmeister seien, um unsern Geschmack und unser Urteil zu bilden. Nicht Grammatik, sondern Sinn für die göttliche Schönheit, die uns die ewigen, klassischen Vorbilder der Alten offenbaren! Nicht auf ihre Art nachmachen, was sie vorgemacht haben, sondern selbständig und auf unsere Art bei ihnen denken und schaffen lernen, weil sie die großen Entdecker der Elemente alles Denkens und Schaffens gewesen sind. Und darum bedeuten uns die Griechen viel viel mehr, als die Lateiner. An die Namen der Philologen Gesner (1691—1761), Ernesti (1707—1781), Heyne (1729—1812) knüpft sich diese Reform. Lessing und Winkelmann haben sie in dem gebildeten Deutschland zur Herrschaft gebracht. Voß hat sie auch dem Volke erschlossen, das nicht Latein und Griechisch konnte. Schiller und Goethe, sofern sie „klassische" Dichter sind, haben diese Bewegung zur Höhe geführt. Herder aber war es, der diesen Begriff der Humanität in den Mittelpunkt der Erziehung rückte, der Philologe Friedrich August Wolf (1759—1824) hat das Ideal in die Praxis des philologischen Universitäts- und (durch Heranbildung philologischer Lehrer, die er von den Theologen absonderte), auch in die Praxis des Gymnasial-Unterrichts eingeführt.

* * *

Aller Reichtum dieser neuen Bildung hat sich in Goethe verkörpert. An Naturgefühl und echter Natürlichkeit Rousseau so überlegen, wie der Gesunde dem Fiebernden; — Herders Mitarbeiter bei der Entdeckung der Volksnatur und ihrer urwüchsigen Schönheit; — den realistischen Wissenszweigen, der Naturwissenschaft vor allen,

mit der produktiven Kraft des Entdeckers zugewandt; — den Einflüssen der Aufklärung offen, denen des Pietismus nicht minder, aber beiden überlegen: als Jüngling schon des Lebens froh zwischen Lavater und Basedow; — ein selbständiger philosophischer Denker, der sich seinen Spinoza und später seine Kritik der Urteilskraft schuf; — aufgeschlossen für die befruchtenden Einflüsse des neuhumanistischen Klassizismus: so nahm er alles dies in die Einheit seiner Persönlichkeit auf, um es in den Schöpfungen seiner Kunst, nicht zuletzt auch im Kunstwerke seines persönlichen Lebens wieder auszustrahlen. Und seinen eignen Bildungsgang durchgeistigend, stellte er in dem Bildungsroman Wilhelm Meister pädagogisch das Ideal des gebildeten Menschen auf.

In den ersten Büchern der Lehrjahre verfolgt Wilhelm anfangs das individualistische Bildungsideal Rousseaus und das harmonische des Neuhumanimus: harmonische, universale Ausbildung „meiner selbst, ganz wie ich da bin". Aber noch in den Lehrjahren wächst Wilhelm über die Schranken hinaus. Hatte er anfangs im Gegensatze zum Gemeinnützigkeitsstreben der Aufklärung die Bildung zur Brauchbarkeit verachtet, so lernt er aus den pietistischen Bekenntnissen der schönen Seele: „Tätig sein ist des Menschen erste Bestimmung." War er anfangs einer egoistischen Pflege der Persönlichkeit hingegeben, so schreitet er vom individualistischen zum sozialen Bildungsideale fort und durchbricht die Schranken des klassizistischen Humanismus.

Aristoteles hatte gemeint, es sei nicht möglich, die Werke der Tugend zu üben, wenn man das Leben eines Handwerkers oder Tagelöhners führt. Goethe aber hat schon als junger Mann von der inneren Bildung des Hand-

werkers seiner Zeit, wie er gerade durch die Beschränktheit seiner Berufsaufgabe zur Tüchtigkeit eines ganzen Menschen erzogen werde, folgendes geschrieben: „Jeder Handwerker scheint mir der glücklichste Mensch; was er zu tun hat, ist ausgesprochen; was er wissen kann, ist entschieden; er besinnt sich nicht bei dem, was man von ihm fordert; er arbeitet ohne zu denken, ohne Anstrengung und Hast, aber mit Applikation und Liebe, wie der Vogel sein Nest, wie die Biene ihre Zelle herstellt; er ist nur eine Stufe über dem Tier und ist ein ganzer Mensch. Wie beneid' ich den Töpfer an seiner Scheibe, den Tischler an seiner Hobelbank." Und immer tiefer, weiter, freier werden diese Gedanken Goethes. Wie hat er schließlich in Meisters Wanderjahren alle Unterschiede des Standes in der Gemeinsamkeit einer einzigen großen Arbeitsorganisation aufgehoben! — Aus Aristoteles hatte die Erzieherweisheit des alten Klassenstaates gesprochen. Sie hatte nun seit mehr als zwei Jahrtausenden gegolten, soweit immer das Bildungserbe des antiken Klassenstaates seine Herrschaft ausübte; und seit dem Schulhumanismus des Reformationszeitalters hatte sie das Volk in die beiden Schichten der „Gebildeten" und „Ungebildeten" gespalten. Goethe aber schließt sich denen an, die jeden im Volke zum ganzen Menschen bilden wollen: Goethe ist letztlich nicht Individualist, sondern Sozialist — wie er schon in den Lehrjahren sagt, „nur alle Menschen machen die Menschheit aus und nur alle Kräfte zusammen die Welt". Es ist notwendig, daß sich der gebildete Mensch „in einer größeren Masse verlieren lernt, um anderer Willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtgemäßen Tätigkeit zu vergessen".

In den Wanderjahren endlich hat Goethe die reife Frucht seines ununterbrochenen Nachdenkens über die Erziehung niedergelegt.

Wer kennt nicht die Pädagogische Provinz in den Wanderjahren; und wer kennt nicht das religiöse Ziel der dreifachen Ehrfurcht, zu der ihre Zöglinge geführt werden. Im bewußten Gegensatz gegen die Respektlosigkeit der Basedowianer, zur Geschichtslosigkeit der Pestalozzianer ist Goethe zur „Ehrfurcht", zur religiösen Wurzel und zum religiösen Ziele alles Erziehens, vorgedrungen.

Dreifach ist die Ehrfurcht, wie das Credo:

1. Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, natürliche Religion, die Ehrfurcht vor dem Schöpfergott des I. Artikels; —
2. Ehrfurcht vor dem was unter uns ist, vor Schmerz und Leiden, die Religion des Kreuzes, die Ehrfurcht vor dem sterbenden Christus des II. Artikels; —
3. Ehrfurcht vor dem was neben uns ist, die soziale Religion, Ehrfurcht vor dem heiligen Geiste der Gemeinschaft im III. Artikel.

Doch wie das Credo in Einem Glauben, so muß diese dreifache Ehrfurcht in Einer Einzigen zusammenfließen: in der Ehrfurcht des Menschen vor sich selbst.

In der Zeit vor Goethe sehen wir einen fast unversöhnlichen Streit von vier pädagogischen Tendenzen; es sind 1. das Naturevangelium Rousseaus; 2. die bewußt christliche Erziehung; 3. die soziale Gemeinnützigkeit im realistischen Bildungsstreben der Aufklärung; 4. der individuale Ästhetizismus der Neuhumanisten. Goethe hat in

seinem pädagogischen Credo diese vier Lebensmächte als gleich **notwendige**, wenn auch verschieden**wertige** und pädagogisch verschiedengeartete, aber unlöslich zusammengehörige Seiten der Einen wahrhaft menschlichen Erziehung verkündet. Oder entspricht nicht dem (spinozistisch vertieften) Naturevangelium Rousseaus die Ehrfurcht vor dem, was über uns ist? Dem pietistischen Christentum die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist? Dem realistisch gemeinnützigen Betätigungsdrang die Ehrfurcht vor dem, was neben uns ist? Dem individualistischen Bildungsideal des Neuhumanismus die Harmonie der drei Ehrfurchten in der Ehrfurcht des Menschen vor sich selbst?

Wir wollen dabei aber zweierlei nicht vergessen. Daß Goethe erstens als höchste Ehrfurcht die Ehrfurcht vor dem gelehrt hat, was unter uns ist: das Heiligtum des Schmerzes, die Religion des Todes Christi. Und daß er zweitens den Pädagogen anweist, „einen Schleier über diese Leiden zu ziehen" und die ausdrückliche Unterweisung in dieser Ehrfurcht nicht zu vermengen mit der Alltäglichkeit des Lebens. Damit ist dem religiösen Subjektivismus das Recht in der Jugenderziehung gewahrt, das ihm der Pietismus erkämpft hatte; aber zugleich sind die Gefahren des pietistischen, wie alles religiösen „Gesinnungsunterrichtes" erkannt und vermieden.

Mit Goethes Rat, den Schleier über das Heiligtum des Schmerzes, über das Geheimnis des zweiten Glaubensartikels, zu ziehen, verträgt es sich sehr wohl, daß der Erzieher wie Pestalozzi der Lebensnot frei ins Auge schaut und sie unverschleiert zur stärksten Bundesgenossin in der Erziehung aufruft. Denn Goethe warnt vor dem Ver-



weilen der jugendlichen Phantasie in den Mysterien des Schmerzes; Pestalozzi aber mahnt, die wirklichen Schmerzen, unter denen die arme Jugend (und nicht nur die arme) tatsächlich unentrinnbar leidet, dadurch zu überwinden, daß man sie der Erziehung dienstbar macht. Je ernster der Erzieher Pestalozzis Rate folgt, um so weniger wird er der Gefahr verfallen, die Ehrfurcht, vor dem was unter uns ist, durch Maulbrauchen zu entweihen.

§ 9. Deutschland im 19. Jahrhundert.

Eine Zusammenstellung auch nur der wichtigsten Literatur würde den Rahmen des Buches sprengen. Ich nenne daher nur zwei Werke:

W. Lexis: Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. 4 Bde. 1904.

Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart (= die Kultur der Gegenwart, I. Teil, Abt. 1). 1906. Daraus die Beiträge von Paulsen, Schöppa, Matthias, Gaudig, Kerschensteiner, Diels.

Das neunzehnte Jahrhundert hat uns einen neuen Staat gebracht und eine neue wirtschaftliche Entwicklung. Die veränderte Form der Gesellschaft hat auch die Formen der Erziehung umgewandelt.

Durch die französische Revolution kam die naturrechtliche Idee von der Gleichheit der Menschen und der Begründung des Staates auf den Willen aller seiner Glieder zum Siege. Napoleon vernichtete die alten europäischen Staaten und schuf neue Staaten mit neuen Grenzen. In der Gegenwehr gegen den Welteroberer gestalteten sich die neuen Staaten nicht weltbürgerlich, sondern national. Als

Fichte Pestalozzis pädagogischen Idealismus nach Preußen verpflanzte, vertiefte er ihn mit patriotischem Enthusiasmus zur Nationalerziehung. Nationalstaaten wurden die neuen Staaten aber im Laufe des Jahrhunderts noch in einem andern Sinne. Was im absoluten Fürstenstaat der Fürst gewesen war, wurde im freien Nationalstaat die Nation: Grund und Ziel für das Dasein des Staates.

Dadurch wurden die wirtschaftlichen Kräfte der Nation zu freiem Schaffen entbunden. So frei wollten sie sein, daß sie dadurch in Gefahr standen, im Spiel einer unbeschränkten Konkurrenz sich selbst zu vergeuden. Erst ein konservativer Sozialismus hat begonnen, diese liberale Doktrin zu überwinden und den Schutz, ja die Pflege der nationalen Produktion in den Staatszweck aufzunehmen.

Ähnlich aber, wenn auch zeitlich in andern Perioden, verlief die Entwicklung im Hinblick auf die geistigen Kräfte. Für die naturrechtliche Theorie der Aufklärungszeit hatte der Schutz und vollends die ausdrückliche Pflege der idealen Kultur (Wissenschaft, Kunst, Religion) außerhalb des Staatszwecks gelegen. Die polizeiliche Volksbeglückung durch philanthropische aber absolute Fürstengewalt hatte sich das Ziel materieller Zivilisation gesteckt; wo sie ideale Kräfte weckte, wie in der Volkserziehung, entwertete sie sie doch wieder dadurch, daß sie ihr nur Mittel waren, ihr niederes Ziel eines äußerlichen Wohlstandes zu erreichen. Darum mußte damals die Meinung Beifall finden, für die Geisteskultur sei in demjenigen Staate am besten gesorgt, den man am wenigsten merke, bei dem also alles Ideale dem freien Spiele freier Kräfte überlassen sei. Der Staat sei etwas Äußerliches. Je inner-



licher etwas sei, um so weniger habe er damit zu tun. In der Revolutionszeit aber und in den napoleonischen Kriegen lernten die Staatslenker nun, ihren Staat nicht mehr auf den Zweck der äußeren salus publica zu beschränken, sondern die Pflege der geistigen Kultur zu seiner höchsten Aufgabe zu machen und ihn innerlich von Grund auf zu erneuern. So wurde hier dem Nationalstaat gegenüber den geistigen Kräften der Nation dieselbe Aufgabe gestellt, wie gegenüber ihren wirtschaftlichen: sie zu schützen und zu pflegen, ohne sie in ihrer Freiheit zu beeinträchtigen.

Preußen ging voran; unter Männern wie Scharnhorst, dem Frhrn. v. Stein und Wilhelm v. Humboldt begann man den Staat auf Bürgerfreiheit zu begründen. Volksheer und allgemeine Wehrpflicht; kommunale Selbstverwaltung und Bauernbefreiung; Volksbildung durch Erziehung aller zu Selbsttätigkeit und Selbständigkeit! In der Mitte des Jahrhunderts errangen dann die einzelnen Staaten ihre Konstitutionen: aus dem absoluten Staat, dessen aufgeklärter Herrscher für die Wohlfahrt des Landes sorgt, ist der konstitutionelle geworden, dessen Bürger an der Gesetzgebung teil haben.

In drei Linien kann man die Entwicklung ordnen, welche die Erziehung unter diesen Veränderungen durchgemacht hat.

Wie die Freiheit dem Volke jetzt das höchste politische Gut wurde, verlor das Zauberwort „Gemeinnützigkeit" auch in der Bildungspolitik seinen Glanz. Er hatte ihn seit der idealistisch-kritischen Philosophie Kants in der Wissenschaft, seit dem Klassizismus in der Kunst schon gründlich eingebüßt. Daß die Wissenschaft um ihrer selbst willen

betrieben werden muß, wenn sie, wie Plato es einst gelehrt, ihren Schüler wahrhaft frei und zugleich wahrhaft staatsbürgerlich machen soll — diese Überzeugung drang durch; und an die Stelle der utilitaristischen trat eine idealistische Bildungspolitik. Bildet das Volk im Sinne Pestalozzis, bildet die Führenden des Volks im Sinne des Neuhumanismus zu tüchtigen ganzen Menschen und fragt dabei nicht nach dem Nutzen! Je weniger ihr danach fragt, um so sicherer stellt er sich von selber ein. So lehnte Wilh. v. Humboldt, an die Spitze des preußischen Unterrichtswesens berufen, (in seiner Antrittsrede in der Berliner Akademie) die aufgeklärte Meinung ab, daß die Wissenschaft dem gemeinen Nutzen zu dienen habe, und proklamierte die idealistische Auffassung von ihrer Freiheit: sie gießt „dann ihren wohltätigsten Segen auf das Leben aus, wenn sie dasselbe gewissermaßen zu vergessen scheint". Mochten die Ministerien und Schulbehörden in den mancherlei Reaktionen des 19. Jahrhunderts dieser hohen Auffassung noch so oft untreu werden, mag uns von ihrer Verwirklichung auch jetzt noch gar vieles trennen: es wagt doch heute niemand mehr ernstlich, die Freiheit, die idealistische Freiheit der Wissenschaft, zu bestreiten.

Der neue Staat seit der napoleonischen Zeit gewann aber auch ein neues Verhältnis zur Kirche. Bisher waren die Staaten meist noch konfessionell einheitlich gewesen. Jetzt bekommt jeder größere Staat (wie vorher schon Preußen) drei Konfessionen, statt einer: Lutheraner, Reformierte und Katholiken. Der Erziehungspolitik wurden damit ganz neue Aufgaben gestellt. Bis dahin hatte in jedem Lande nur eine Wahrheit gegolten — sollten jetzt



drei verschiedene Wahrheiten zugleich gelten? Trotzdem das Schulwesen sich in der Aufklärungszeit von der Kirche gelöst hatte und verstaatlicht war, so hatte doch auch der aufgeklärte Staat die Religionsdiener noch unbesehen für Schulzwecke benutzt: wie sollte das werden, wo doch mindestens zwei verschiedene Erziehungsideale, das protestantische und das katholische, sich in dem Einen Staate gegenüberstanden? Zudem gewann die katholische Kirche dank dem Ultramontanismus eine überraschende neue Bedeutung. Und auch die evangelische Kirche blieb nicht was sie war: vorher theoretisch Stiftung und praktisch ein Glied der Einen christlichen Obrigkeit, betrachtete sie sich jetzt als eine Korporation mit Vereinsrechten und begann, sich dem Staate als eine besondere Organisation mit selbständiger Verwaltung gegenüber zu stellen. Und diese Schwierigkeiten steigerten sich in dem Maße, als sich bei der Freizügigkeit und der beispiellosen örtlichen Verschiebung der Bevölkerung im Laufe des 19. Jahrhunderts die Konfessionen geographisch durcheinander mischten. Ja zu den beiderlei Christen kam noch (seit der grundsätzlichen Unabhängigkeit der staatsbürgerlichen Rechte von der Konfession, also seit der Mitte des Jahrhunderts) ein neues Heidentum von Ausgetretenen und Ungetauften hinzu. Und mochten auch die dezidierten Nichtchristen nur hier und da zu kleinen Gruppen werden, so wuchs um so stärker die Schar der Einzelnen, die der konfessionellen Ausprägung des Christentums gleichgültig gegenüberstanden. Heute bilden diese Gleichgültigen schon die Majorität des Volkes. — Wie sollte da der Anteil der Religionsdiener am Schulwesen, wie der Einfluß der Konfession auf die Erziehung bestimmt werden?



Am tiefsten aber schnitten die wirtschaftlichen Verhältnisse ein. Die Rationalisierung der Landwirtschaft ließ allenthalben das Ungenügende einer Jugendbildung erkennen, die sich wesentlich auf die Naturformen der Erziehung und ein wenig Nachhilfe durch öffentlichen Unterricht beschränkte; je rationeller die Agrarwirtschaft betrieben wurde, um so mehr ratio brauchte auch die agrarische Arbeiterbevölkerung. Das Schulwesen auf dem Lande mußte eine Elementarbildung vermitteln, die hinter der allgemeinen Volksbildung nicht mehr zurückstand. Die Industrialisierung Deutschlands aber führte nicht nur eine Steigerung der intellektuellen Anforderungen herbei, sondern sie belastete die Schule in einem früher unerhörten Maße mit erziehlichen Aufgaben. Denn die Kehrseite des wirtschaftlichen Aufschwunges war eine fortschreitende Zersetzung der Familie. Die Familie, auf deren Wohnstubenerziehung Pestalozzi seine Pädagogik gründen wollte, hörte auf zu existieren. Er hatte die Familie zugleich als Arbeitsgemeinschaft und als Konsumgemeinschaft gedacht und sie in diesen beiden Beziehungen, zumal in der ersten, zur Erziehungsgemeinschaft machen wollen. Aber die „Revolution in Brotsachen", wie Pestalozzi die heraufziehende Industrialisierung der Volksarbeitskraft nennt, — die Revolution in Brotsachen hat seither die Arbeiterfamilie zu einer bloßen Konsumgemeinschaft herabgedrückt. Der Mann „geht auf Arbeit". Wie soll da Vatererziehung durch Hineinwachsen der Kinder in die väterliche Arbeit noch möglich sein? Die Mutter „geht auf Arbeit" — in die Fabrik, auf Tagelohn. Ist Muttererziehung durch Hausarbeit noch denkbar, wenn die Mutter außer dem Hause

10*

fremde Arbeit tut? Aber auch dort, wo die Frau noch im Hause geblieben ist, liegt es nicht wesentlich anders. Was der Frau heute von Hausarbeit geblieben ist, das ist keine Produktion mehr wie einst, als die Familie Produktionsgemeinschaft war. Die Frage ist heute für die Frau ja meist nur, ob sie Fertigfabrikate oder Halbfabrikate kaufen soll. Das Produzieren hat aufgehört. Die Wohnstube, einst für die Frau des Arbeiters die Stätte vielseitigen Fleißes, wird immer mehr zu den öden vier Wänden, in die man zum Schlaf und zur Nahrungsaufnahme von der Arbeit, vom Leben zurückkehrt. — Diese Entwicklung aber vollzieht sich nicht nur in der industriellen Arbeiterschaft. Die rationalisierte Landwirtschaft hat auf den großen Gütern ähnliche Betriebsformen angenommen, als die Industrie, und hat ähnliche Wirkungen. Und wie steht es mit der Wohnstube in den mittleren und oberen Klassen? Ist sie von diesem Wandel ganz unberührt geblieben?

Daraus entstand aber für die Schule, zumal die Volksschule, die ungeheuer schwierige Aufgabe, in immer höherem Maße für die ausfallende Familienerziehung Ersatz zu bieten. War sie vorher hauptsächlich Unterrichtsanstalt, so wurde sie jetzt immer mehr Erziehungsanstalt. Der Schwerpunkt verschob sich von Lehrstoff und Lehrbuch auf die Lehrpersönlichkeit: immer ernster legte sich auf die Schultern des Lehrers die unsäglich schwere Pflicht, den Schulkindern Vater- und Muttererziehung zu ersetzen.

In diesen drei Linien, die durch die Worte idealistische Bildungspolitik, Trennung und Verbindung von Staat und Kirche, Zersetzung und Ersetzung der Familie bezeichnet werden, liegen (wenn wir von dem Problem der ungeheuren

Volksvermehrung absehen) alle die großen pädagogischen Probleme, die das 19. Jahrhundert geschaffen und uns halbgelöst, vielleicht auch nur viertelsgelöst hinterlassen hat. Was hat es zu ihrer Lösung getan?

1. Die pädagogische Theorie hat eine reiche und tiefe Ausbildung erfahren. War Pestalozzi noch ein, wenn auch gottbegnadeter Abenteurer gewesen, der sein Herz auf Eroberungen im Lande der Erziehung ausschickte, so wendete sich jetzt die strenge Wissenschaft den pädagogischen Fragen zu. Herbart, der Philosoph, entwarf ein System der Unterrichtslehre. Mag man bezweifeln, ob seine Begründung der Pädagogik auf die Psychologie, zumal auf seine eigene Psychologie, haltbar ist, so läßt sich doch die Fülle und Kraft prinzipieller pädagogischer Belehrung, die von ihm ausgegangen ist, kaum hoch genug einschätzen. Daß nur der Unterricht Wert hat, der erziehlich ist: keiner hat so, wie er, diese Wahrheit unauslöschlich dem allgemeinen Bewußtsein eingeprägt. Ebenso stellte Schleiermacher, dieser Philosoph von weitestem Blick, tiefster Einsicht und schärfstem Verstande, sein Nachdenken in den Dienst der Erziehungslehre; Rousseau und Pestalozzi, Kant und Goethe, der Individualismus der Romantik und der Sozialismus der platonischen Politik geben seinen Vorlesungen über Erziehungslehre das Gepräge. Ihr Reichtum ist noch heute nicht ausgeschöpft. Den beiden Meistern folgte eine große Schar wissenschaftlicher Ergründer der Erziehungsfragen. Auf den Hochschulen mehrte sich die Zahl der Männer, die ihre Lebensaufgabe in pädagogischen Vorlesungen sahen, mochten auch die Staaten in der Errichtung pädagogischer Professuren noch recht

zurückhaltend bleiben. Aus der Gegenwart nenne ich: Wilhelm Rein in Jena, den unermüdlichen Verbreiter und Verwerter der Herbartischen Lehren, seinen Gegner Paul Natorp, den genialen Erneuerer der Gedanken Platos, Kants und Pestalozzis in seiner Sozialpädagogik, und endlich den jüngst verstorbenen Friedrich Paulsen, den vielseitigen, warmherzigen Mann der besonnenen, aber entschiedenen Reform. — Zu der Arbeit der Hochschullehrer gesellt sich die Tätigkeit der Vereine für wissenschaftliche Pädagogik — die Führung haben hier die Volksschullehrer gehabt; die Oberlehrer verschlossen sich lange der Einsicht, daß das Erziehen eine Geschichte habe, die man doch wohl studieren, und eine Theorie habe, die man doch wohl wissenschaftlich ergründen müsse.

2. Die pädagogische Praxis ist im 19. Jahrhundert aus dem Felde tastender Versuche in die sichere Bahn erprobter Erfahrungen übergeleitet worden. Zuerst haben die Pestalozzianer, zumal im Rechnen und im geographischem Unterricht, dauernd wertvolle methodische Ergebnisse erzielt. Männer wie die preußischen Seminardirektoren Harnisch (der kirchlich-orthodoxe) und Diesterweg (der freisinnige), dazu der aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangene Karl Kehr mit seiner „Praxis der Volksschule" haben diese Ergebnisse allgemein nutzbar gemacht. — Das Verdienst der Herbartianer für die Praxis besteht in den gründlichen Erörterungen über den Aufbau des Lehrplans (Kulturstufen) und den Aufbau der Unterrichtsstunden (Formalstufen), samt all der Diskussion pro und contra, die sie hervorgerufen haben. In neuerer Zeit sind die Fortschritte der experimentellen Psychologie



der Pädagogik zu Hilfe gekommen, um die Praxis des Unterrichts, soweit er es mit dem Menschen als naturbedingtem Wesen zu tun hat, auf sichere Bahnen zu lenken.

3. Das Schulwesen machte, wie die Gesellschaft ihre Ansprüche an die Schule steigern mußte, imponierende Fortschritte.

a) Die Universitäten wurden im modernen Staate zu Stätten der freien Forschung. Der Staat begab sich um der Freiheit der Wissenschaft willen des Rechtes, den Inhalt dessen zu bestimmen, was der Hochschullehrer vorzutragen hat.

b) Die sog. höheren Schulen haben im 19. Jahrhundert schwere Krisen durchgemacht, weil der Neuhumanismus das Gymnasium als einzige Normalanstalt gelten lassen wollte und ihm das zweifelhafte Geschenk eines Bildungsmonopols aufgeladen hatte. Durch „Berechtigungen" regulierten die Staaten das Verhältnis der Bildungsanstalten zueinander und zur Universität; alle belangreichen Berechtigungen aber waren Alleinbesitz des Gymnasiums. Das Gymnasium wurde dadurch mit einer Mannigfaltigkeit von Aufgaben belastet, denen es nur durch Überbürdung der Schüler nachkommen konnte. Obenein litt es unter dem Andrang ungeeigneter Schüler, die nicht Bildung suchten, sondern Berechtigungen. Das ist erst 1900 durch das Eingreifen Wilhelms II. besser geworden, der (nach einer mißglückten Verordnung von 1890) drei neunklassige Lehranstalten (neben dem Gymnasium auch die Oberrealschule und die Mischform des Realgymnasiums) als gleichwertig und wesentlich gleichberechtigt anerkennen ließ. So kann das humanistische Gymnasium nun viel ungehinderter seine



Sonderaufgabe pflegen; die andern Anstalten aber dürfen den Beweis erbringen, daß Schärfe der formalen Bildung auch am realistischen Stoffe, und daß Reichtum der geschichtlichen Bildungsgrundlage auch an dem Geisteserbe der modernen Völker, vor allem der eigenen Nation, erworben werden kann.

c) Die Volksschulen wurden am Anfange des 19. Jahrhunderts im Sinne Pestalozzis gepflegt. Doch auf die Steinschen Reformen folgte bald die Zeit, wo der Geist Metternichs die innere Politik Preußens, und Preußens nicht allein, regierte. Immerhin hatte Preußen 1840 das Volksschulwesen so gefördert, daß ihm allein 38 Lehrerseminare und 7 Hilfsseminare zur Heranbildung der Lehrkräfte zur Verfügung standen. Da begann unter Friedrich Wilhelm IV. eine Periode ängstlicher Reaktion; und vollends 1848 schob der Romantiker auf dem Throne die Schuld an der Revolution (die doch seine eigene Politik heraufbeschworen hatte) dem Geiste der Aufklärung und des Liberalismus zu, der unter den Lehrern herrschte. Die berüchtigten „Regulative" von 1854 schraubten die Volksbildung und die Lehrerbildung schmählich zurück; und, was noch schlimmer war, nur der Religionsunterricht wurde gehegt und gepflegt. Die Aufklärung hatte bekanntlich (s. o. S. 119 ff.) in ihren Schulreglements den pietistischen Stoff (Biblische Geschichte, Bibellesen, Gesangbuch) in die Volksschule allgemein eingeführt und die pietistische Methode gutgeheißen, subjektive Religiosität (oder wie Friedrich der Große sagte: „Attachement an die Religion") durch den Religionsunterricht zu erzeugen. Den pietistischen Stoff ließ man jetzt anschwellen (allein 80 „Kernlieder" mußten z. B. gelernt werden), und

das pietistische Verfahren, den Menschen durch den Religionsunterricht zu bekehren, wurde im Sinne des orthodoxen Neupietismus erneuert. Und der Erfolg? Die glaubensloseste Generation Preußens wuchs in dem Menschenalter heran, wo die Regulative in Geltung standen. Der Kulturkampf erst brachte 1872 für Preußen einen liberaleren Lehrplan. 1900 bekamen die Lehrer ihre „Berechtigung“, die zum „Einjährigen“. 1901 steckten die preußischen Lehrpläne der Seminare deren Bildungsziel ähnlich hoch als das der Oberrealschulen. Die allgemeine Zulassung von Lehrern zur Hochschule wird nur eine Frage der Zeit sein — zumal die Universitäten selbst sich ohnehin schon darauf einrichten müssen, daß ihnen eine immer größere Schar von Hörern zuströmt, die der humanistischen Bildungsgrundlage entbehren. Zu einheitlicher Volksschulgesetzgebung hat es Preußen noch nicht gebracht. Bis jetzt ist an der Schwierigkeit, allen Interessen gerecht zu werden, jeder Minister gescheitert. Ähnliche Schwierigkeiten sind auch den andern Ländern nicht fremd. Aber auch ohne Schulgesetz hat das Volksschulwesen am Ende des Jahrhunderts eine Ausdehnung genommen, die niemand zu Anfang des Jahrhunderts vorauszusagen gewagt hätte. Ob freilich die staatliche Pflege der Volksschule mit dem Bedürfnis nach Volksschulen und mit der Steigerung der ihr zufallenden Aufgaben Schritt gehalten hat, ist eine andere Frage! Lehrermangel, verursacht durch unzureichende Lehrerbesoldung und unfreie Stellung der Lehrer, und Überfüllung der Klassen sind zwei Übelstände, die immer wieder das Herz des Patrioten mit Sorge erfüllen.

Während Pietismus und Aufklärung an öffentlichen

Schulen nur männliche Lehrkräfte kannten, hat uns die Innere Mission die geprüfte Lehrerin gebracht (Droyssig, gegründet 1852). Die Zahl der Lehrerinnen, die in den letzten Jahrzehnten angestellt sind, ist groß. Die Zahl der (meist privaten) Seminare übersteigt weit das Bedürfnis.

d) Die höheren Mädchenschulen stehen mitten inne in einer bedeutungsvollen Reform. Die Zunahme der Frauenberufe fordert, daß die höhere Mädchenschule Berufsschule sei, wie die höheren Knabenschulen. Die Zeit, wo die Bildung nur als ein Schmuck der Frau betrachtet wurde, der ihren Reiz erhöhte, ist vorbei. Schwierig ist es, die Grundlagen der Berufsbildung mit den Grundlagen der Ausbildung zum Hausfrauen- und Mutterberuf zu vereinigen, doch es geht. Ist es aber möglich, der Hausfrauen-Vorbildung zu genügen, wenn die Mädchenschule der Berufs-Vorbildung wegen in das System unserer „Berechtigungen" hineingepreßt werden muß? Vorläufig hilft die Zulassung einzelner Mädchen zu den Knabenschulen (in Süddeutschland) über die Schwierigkeiten hinweg. Einer reglementierten durchgängigen Koedukation beider Geschlechter, wie sie nach amerikanischem und schwedischem Vorbilde empfohlen wird, stehen wir bedenklich gegenüber.

e) Das Fachschulwesen hat sich mit der Differenzierung der Berufe breit entwickelt. Handelsschulen und Handelshochschulen, Landwirtschaftliche Schulen und Landwirtschaftliche Hochschulen, Polytechnika und polytechnische Hochschulen, Gewerbeschulen und Gewerbeakademien — dazu Zeichenschulen und Kunstakademien, Musikschulen und Konservatorien — eine unübersehbare Schar von Anstalten steht in Flor, die alle ihre Schüler locken und finden.

f) Die Blüte der männlichen Jugend wird gesammelt in der modernen Ephebie, in der Armee. Welcher Segen für die Volkserziehung von der allgemeinen Wehrpflicht mit ihrer Schule der Leibesübungen, des Mutes, des Gehorsams, der Kameradschaftlichkeit, dazu der Aufmerksamkeit, der Ordnung und Sauberkeit ausgeht, läßt sich kaum sagen. Möchte es gelingen, den Heerdienst auch noch zu einer Schule der Manneszucht gegen die Versuchungen des Trunkes und der sexuellen Ausschweifung zu machen! Nötig ist es.

Vorbereitet wird die Waffenzucht durch Leibesübungen in den öffentlichen Schulen. Seit den Philanthropinisten ist das Turnen in den Lehrplan der Schulen eingerückt, und nachdem die Turner lange Jahrzehnte als staatsgefährlich beargwöhnt wurden, haben sie hier und da jetzt so sehr den Beweis ihrer patriotischen Zuverlässigkeit erbracht, daß man manchmal fast die alten Zeiten zurück wünschen möchte. Kräftig hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten auch der Sport entwickelt. Zur Gefahr für den wissenschaftlichen Unterricht, wie in England, ist er bei uns nicht geworden. Neben dem öffentlichen hat das private Schulwesen einen immer größeren Platz behauptet — teils Anstalten für moralisch oder intellektuell defekte Schüler, teils Fachschulen von den oben genannten Arten, teils Entlastungsanstalten für die öffentliche Schulen, teils (und diese Art ist besonders wichtig) pädagogische Experimentieranstalten wie die Landerziehungsheime, deren Erfahrungen für das schwerfälligere öffentliche Bildungswesen von großem Nutzen werden können.

Extensiv umfaßt heute das öffentliche und halböffent-

liche Erziehungswesen eine viel weitere Lebenszeit des Zöglings als je zuvor. Nach unten zu sind Kindergärten und Kleinkinderschulen der Schule vorausgeschickt; den Kindergärten gehen Krippen voraus. Nach oben baut sich gewerblicher oder landwirtschaftlicher Fortbildungsschulunterricht und Haushaltungslehre auf der Schule auf; und daran schließt sich für die männliche Jugend die Schule der allgemeinen Wehrpflicht. Intensiv aber ist der Schule selbst in einem früher unerhörten Maße die erziehliche Aufgabe statt der bloß unterrichtlichen aufgebürdet worden.

Das Versagen der Familie, die Umwandlung in der Struktur der Gesellschaft, ist es, die diesen Fortschritt nötig gemacht hat.

Sehe ich recht, so wird die Schule ihre erziehliche Aufgabe um so besser leisten, je mehr sie dem Beispiele Pestalozzis folgt und das ganze Schulleben nach Art eines erweiterten Familienlebens gestaltet. Ordnung im Kopf zu halten, die Hände früh schon in die harte Zucht strenger Arbeit zu gewöhnen, das Herz im Gemeinschaftsleben Liebe spüren und Liebe üben lassen: darin können Familie und Schule einander gleich sein, wenigstens wenn die Kinderzahl der Schule nicht übermäßig ist. Der Segen der Familienerziehung lag darin, daß hier die tägliche Berufsarbeit des Hauses, der Hausfrauenberuf der Mutter, der wirtschaftliche Beruf des Vaters den natürlichen Stoff lieferte, an dem ungekünstelt durch anfangs spielendes, mit der Zeit immer ernsteres Mitarbeiten die Kinder in die ganze Tüchtigkeit, auch die sittliche, der Eltern hineinwuchsen. Die Armut der Schule gegenüber der Familie ist es, daß sie einen solchen Stoff, wie Haus- und Berufs-

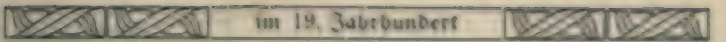
arbeit, an dessen Bewältigung die Kinder Schweiß vergießen könnten, nicht hat. Sie steht immer in Gefahr, die Ordnung im Kopfe vor der Tätigkeit der schaffenden Hand zu bevorzugen und die Ermüdung des Gehirns ein stärkeres Erziehungsmittel sein zu lassen, als den Schweiß des Rückens. Von hier aus ist die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Schulen als Schutzwehr gegen intellektuelle Einseitigkeit ernstester Erwägung wert. Jedenfalls aber soll die Schule alles, was mit leiblicher Erziehung zusammenhängt besonders betonen. Nicht in moralischen oder religiösen Belehrungen liegt die stärkste sittigende Macht der Schule, sondern in dem täglichen Gleichmaß der Arbeit, das acht Jahre des bildungsfähigsten Alters auch in der Volksschule anhält. „Mehr als zweitausendmal hat das Kind der Volksschule während seiner Schulzeit häusliche Aufgaben gefertigt, hat es sich bemüht, pünktlich zur Schule zu kommen, hat es gesorgt, daß es rein, heil und glatt an Körper und Kleidung vor den Lehrer trete. Da wächst es hinein in die Liebe zur Arbeit, zur Pünktlichkeit, zur Ordnung" (Schöppa, Kultur d. Gegenwart I, 1, S. 105).

Das ist die Hauptsache. Erst in zweiter Linie und in weitem Abstande davon steht die gesinnungsbildende Kraft, die aus dem Inhalte des Unterrichts durch den Kopf des Zöglings in sein Wesen fließt. Die Einsicht von seiner sekundären Bedeutung für das Erziehen entbindet aber den Unterricht keineswegs von der Pflicht, sich durchaus in den Dienst der Gesinnungsbildung zu stellen. Im Gegenteil: je schwerer hier Erfolge zu erarbeiten sind, um so nüchterner sollen wir den Lehrstoff prüfen, ob ihm



erziehliche Kraft innewohnen kann, und um so gewissenhafter sollen wir mit Methoden arbeiten, die diese Kraft auch wirklich aus dem Stoff an die Seele des Kindes heranbringen. In solchem Zusammenhange haben die modernen Erörterungen über die Lehrbarkeit der Religion, der Sittlichkeit, des Patriotismus, der Kunst ihren besonderen Wert. Das Ergebnis wird sein, daß jedes Verfahren, welches dem Kinde die Gesinnung aufnötigen, das ihm den Geschmack aufzwingen, das die Religiosität absichtsvoll in ihm erzeugen will, das Gegenteil dessen erreicht, was man erstrebt. Je zarter die Dinge sind, mit um so größerer Zartheit wollen sie behandelt werden; was für den derben Massenunterricht zu zart ist, das soll man lieber draußen lassen, als es ruinieren. Begnüge dich, der empfänglichen Seele den befruchtenden Inhalt nahe zu bringen, dem Kinde aber laß ganz die Freiheit, ob es sich von dem Großen, dem Guten, dem Wahren, dem Schönen ergreifen lassen will oder nicht. Denn der Zwang richtet an den Unempfänglichen doch nichts aus. Und an den Empfänglichen verdirbt er das beste: ihre Empfänglichkeit.

Mit der zunehmenden Erziehlichkeit des Schulunterrichts gewann in erster Linie der Religionsunterricht gesteigerte Bedeutung. Darum hat die Lehrerschaft auch mit besonderem Eifer und mit besonderer Treue praktisch und theoretisch im Religionsunterrichte gearbeitet. Aber hier, als dem schwersten Gebiete der Gesinnungsbildung, mußten auch alle jene Schwierigkeiten besonders hervortreten, die aus der Zartheit des Stoffes sich ergeben. Kein Wunder, daß von ernst religiöser Seite derselbe Vorschlag laut geworden ist, den auch die Irreligiösen erheben: die



Religion aus der Schule zu nehmen, damit sie nicht durch das grobe (oder das noch verwerflichere feine) Aufnötigen entweiht werde.

Zu den inneren kommen hier aber auch äußere Schwierigkeiten. Aus der Aufklärungszeit her besteht noch heute in vielen deutschen Landen die geistliche Schulaufsicht. Und wenn hier auch rechtlich der Geistliche die Aufsicht lediglich als Staatsdiener übt, so hält die Kirche doch in großen Staaten Deutschlands noch immer an dieser Einrichtung nur deshalb fest, weil sie den Geistlichen als Geistlichen für den gebornen Schulaufseher hält. Da nun heute bei der wachsenden Kompliziertheit der Schulpraxis und der pädagogischen Wissenschaft tatsächlich nur ausnahmsweise ein Pastor theoretisch und praktisch zum Schulaufseher qualifiziert ist, und da weiterhin der geistliche Anspruch als solcher in schroffem Widerspruche steht zur Trennung von Schule und Kirche, zur Selbständigkeit der Schule, zur Mündigkeit des Lehrerstandes, so entspringt hieraus eine Verbitterung gegen die Kirche, die auf den Religionsunterricht nicht ohne Einfluß bleiben kann.

Die geistliche Schulaufsicht steht aber heute schon im Zeichen des Verfalls; bald wird sie ganz aufgehoben sein. Stärker hält sich dagegen noch ein zweiter hierarchischer Rest aus den Zeiten der Unmündigkeit der Schule: die Leitung des Religionsunterrichts durch die Religionsgesellschaften. Daß die katholische Kirche an diesem Anspruch festhalten muß, ist selbstverständlich; ihr gegenüber kommt nur die politische Frage in Betracht, wieweit der moderne Staat dem Anspruche in seinen Schulen Rechnung tragen will. Das preußische Schulrecht

hierüber stammt z. B. aus der Zeit des Kulturkampfes und hat für alle Schulen, auch die evangelischen, die „Leitung" des Religionsunterrichts auf ein sehr bescheidenes Recht des Geistlichen eingeschränkt, von dem Religionsunterricht Kenntnis zu nehmen und sich erforderlichenfalls beim Staate zu beschweren. — Aber die evangelische Kirche wird diesen Anspruch ganz fallen lassen können, und sie wird es auch tun, wenn sie von den reaktionären Krankheiten gesundet, die sie im 19. Jahrhundert durchgemacht hat. Für die höheren Schulen ist in Preußen z. B. heute schon die „Leitung" des Religionsunterrichts nur ein Stück Dekoration. Was soll sie auch, da die Religionsprofessoren gewiß keine schlechtere theologische Bildung haben, als die Geistlichkeit, von der sie „geleitet" werden sollen. In den Volksschulen aber wird das, was auch hier ebenso nottut, als auf den Gymnasien: nämlich bleibende Fühlung des Religionslehrers mit dem religiösen Leben der Kirche und mit der wissenschaftlichen Arbeit der Theologie, sich auf ganz anderen Wegen sehr viel besser erreichen lassen, als auf dem herzlich unzweckmäßigen Wege der „Leitung" und der „Beaufsichtigung".

Die heißumstrittene Frage nach der Konfessionalität der Schule hat damit nichts zu tun, solange der Staat fest bleibt und aus dem konfessionellen Charakter der Schule keine Mehrung hierarchischer Rechte entstehen läßt. Freilich, wenn die Kirche folgert: die Schule ist konfessionell, also gehört sie mir — dann wird die Simultanschule auch mich zum Anhänger zählen. Anders aber liegt es, wenn die konfessionelle Scheidung nur ein internes Mittel der Schule ist, ihrer Erziehungsaufgabe friedlich-schiedlich um so besser genüge

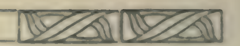


leisten zu können, und wenn also dieses Friedlich-schiedlich die Kirche als Behörde und Instanz gar nichts angeht.

Aber warum, so höre ich fragen, warum sollen denn nicht viel lieber die Kirchen, diese Organisationen zur Pflege der Religion, gleich die gesamte religiöse Jugenderziehung übernehmen? Ist es für den Staat nicht einfacher, er scheidet aus seinem Bildungsziel die religiöse Bildung aus und überläßt es vertrauensvoll den Kirchen, sich selbst fortzupflanzen? Sind die Pastoren (oder wen sonst die Kirchen mit der missio canonica für den Religionsunterricht ausrüsten) nicht viel sachkundigere und vertrauenswürdigere Lehrer der Religion, dieses Einen Lehrfaches, dem sie ihr Leben widmen, als die Schullehrer, denen Religion nur ein Lehrfach ist unter vielen? Heraus mit dem Religionsunterricht aus den Händen des Schullehrers!

Zur Antwort erinnere ich an Pestalozzi. Das Ebenmaß und das gegenseitige Ineinandergreifen der Kräfte des Kopfes, der Hände und des Herzens war ihm das A und O der Erziehungsorganisation. Wie soll der Lehrer im Geiste Pestalozzis erziehen können, wenn er die Erziehung des Herzens dem Theologen überläßt und sich mit dem Kopf und den Händen begnügt? Wo bleibt dann das Ebenmaß der Kräfte? Ist ihre Trennung vielleicht eine geeignete Methode, ihr Ineinandergreifen zu befördern?

Ich erinnere weiter an Goethe. In dem Credo der dreifachen Ehrfurcht krönt sich seine Pädagogik. Soll nun die Krönung des Erziehungswerkes dem Mann der Kirche vorbehalten bleiben, während die Erziehungsschule, so gut sie es eben kann, schlicht und einfältig, den Krönungsakt durch Handlangerdienste vorbereitet?



Ich erinnere endlich an den Idealismus des modernen Kulturstaates. Soll der Staat sich wieder, wie vor seiner Erhebung zur Freiheit damit begnügen, die salus publica, das materielle Bürgerwohl, durch Bildung intellektueller und manueller Fertigkeiten zu pflegen? Soll er seiner idealistischen Bildungspolitik Valet sagen und deren Kernstück und Freiheitsbrief, die religiöse Bildung, Organisationen überlassen, die ihm gegenüberstehen, wie die katholische Kirche und wie auch die evangelischen Kirchen von heute?

Der Lehrer, der darauf verzichtet, Religion zu lehren, verzichtet darauf, die Jugend auf den geistigen Grundlagen der neuen Zeit zu erziehen.

Endlich muß man sich aber auch fragen, ob unsere Kirchen in sich genug Kraft hätten, um unsere Gesellschaft in religiöser Hinsicht fortzupflanzen. — Die katholische Kirche hat diese Kraft. Wenn den Staat sonst nichts hindert, kann er die religiöse Unterweisung der katholischen Jugend den staatlichen Lehrern nehmen und der Kirche übertragen. Er darf, glaube ich, sicher sein, daß dann nicht Weniger von den Schulkindern gläubige Katholiken werden, als bisher. — Überließe er aber das Gleiche der evangelischen Kirche, so wäre das ein sehr gewagter Versuch. Schon jetzt pflanzt die evangelische Landeskirche Preußens z. B. sich mehr durch Schulzwang und Lehrerarbeit, als durch Kirchenzucht und Pastorenarbeit fort. Wie das würde, wenn der Schulzwang und die Lehrerarbeit fortfielen, vermag kein Mensch zu sagen. Denn seit die evangelischen Kirchen bestehen, haben sie niemals der Entwicklung der Gesellschaft die Bahn ge-



wiesen. Im Gegenteil![*]) Und jetzt sollten ihnen mit einem Male die soziativen Kräfte wachsen, um ohne Schule und Schullehrer die Gesellschaft religiös fortzupflanzen? Ich will nicht sagen, daß das nicht möglich sei. Aber ist es wahrscheinlich?

Gerade diese Abhängigkeit der evangelischen Kirchen von der Leistung der Lehrer sollte ihnen ein Grund mehr sein, diejenigen, denen sie so viel verdanken, aus einer unangemessenen Aufsicht und einer unpraktischen „Leitung" zu entlassen. Die Mündigkeit der Religionslehrer wird kaum ein Hindernis für den Erfolg ihres Religionsunterrichts sein. —

In wachsendem Maße dient auch die Kunst der Schule. Didaktisch liegen hier ähnliche Schwierigkeiten vor, wie im Religionsunterricht: so wenig dort Erzeugung der Religiosität, so wenig kann hier Erzeugung des Kunstsinns ein erzwungenes Ziel sein. Indessen hat es die Kunst besser; denn im Singen treiben die Kinder wirklich Musik, im Zeichnen üben sie Malkunst, im Turnen gymnastische und orchestische Kunst. Wo und wie sollten die Kinder aber in der Schule Religiosität (nicht Kultus, nicht Glaubenslehre, sondern Glauben) lehrplanmäßig üben können? Die Kunsterziehung gewinnt damit einen besonderen Wert als Gegengewicht gegen den bloßen Unterricht des Kopfes — eine Schule der Hand, des Auges, der Künste, die zugleich eine Schule edelster Innerlichkeit ist.

• • •

[*]) Vgl. Paul Drews: Der Einfluß der gesellschaftlichen Zustände auf das kirchliche Leben. 1906.



So stellt sich uns im Überblick das 19. Jahrhundert dar. Wohin wird uns das 20. führen?

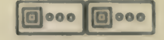
1. Vermutlich zu einer noch stärkeren Differenzierung der Schulanstalten.*) Die Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse wird die Schulgattungen vermehren, Berechtigungen werden sie legitimieren. In der Volksschule steht uns vielleicht eine stärkere Differenzierung von Großstadt, Industrieort, Kleinstadt und Land bevor. Die Landschule, vor allem die einklassige, bedarf einer höheren Schätzung ihrer Eigenart und ihres ganz einzigartigen Wertes. Das Nachahmen städtischer Vorbilder wird einer kraftvollen, selbstbewußten, eigenständigen Entwickelung Platz machen. Umgekehrt werden sich die Stadtschulen von allerhand drückenden Fesseln befreien, die ihnen noch aus der patriarchalisch-agrarischen Zeit der Volksschulen anhaften. Unweigerlich wird der Änderung in der sozialen Struktur unserer Gesellschaft die Änderung ihres Erziehungswesens nachfolgen. Je stärker wir die Desorganisation der Aufklärung durch neue soziale Organisation überwinden, um so mehr wird sich auch die Arbeit der Schule differenzieren müssen. Möchte überall die Differenzierung der Arbeitsweise die Erzieher zu um so größerer Einigkeit im Arbeitsgeiste führen.

2. Friedrich Paulsen hat uns aber auch eine größere Selbständigkeit der Schule vorausgesagt. Ihre immer wachsende Bedeutung (so meinte er) wird nicht nur ihre

*) Vgl. dazu Fr. Paulsen: Das moderne Bildungswesen. Kap. VI. Ausblick auf die Zukunft (Kultur der Gegenwart I, 1. 1906).

volle Verstaatlichung gegenüber der Kirche, nicht nur eine Neuordnung ihres Verhältnisses zu den Gemeinden, sondern schließlich auch eine gewisse Autonomie innerhalb des Staates zur Folge haben müssen, so daß sie dem Staate etwa ähnlich abhängig und doch zugleich selbständig eingegliedert ist wie die Armee. Möchte dann die Schule mit ihrer Selbständigkeit vom Staate auch eine größere Selbständigkeit von der Politik und Unabhängigkeit von den Parteien gewinnen. Möchte der Lehrerstand dabei nicht der Gefahr erliegen, seine Standesinteressen mit den Schulinteressen zu verwechseln; der Ruf „die Schule für die Pädagogen" hat nur dann sein Recht, wenn ihm der andere dreimal vorausgeht: „Die Schule für die Jugend." Möchte mit der Selbständigkeit dann auch die fachmännische Schulaufsicht aus einem Kontrollieren und Inspizieren zu einem Leiten, Beraten und gegenseitigem Verbinden und Fördern werden. Möchte die selbständige Schule ein reineres Verhältnis zu den konfessionellen und zu den sozialen Spaltungen des Volkes gewinnen — ein reineres, als es der abhängigen möglich war. Möchte sie in ihrer Autonomie die Kraft haben, der Realpolitik eines Staates entgegen zu treten, der ihr etwa befehlen wollte, die Kinder auf eine staatlich vorgeschriebene monarchische oder demokratische, kirchenfromme oder unkirchliche, oder sonst eine staatlich erwünschte Gesinnung abzustempeln, und sie so den Zwecken entfremdete, die höher sind, denn aller Staat. Möchte endlich diese Schule der Zukunft, je lebensvoller und freier sie organisiert ist, um so treulicher die Elternpflichten auf sich nehmen und den Kindern Vater und Mutter sein, die keine Wohnstube, keine Familie mehr haben.

Das sind viel Wünsche auf einmal. Die Zukunft kann ihre Erfüllung nur bringen, wenn jeder Mitarbeiter sich des ungeheuren Ernstes unserer Lage bewußt ist: der Auflösung des alten Geisteserbes der Menschheit seit der Aufklärungszeit, der Zersetzung der alten Gliederung der Gesellschaft, vorab der Familie, durch den wirtschaftlichen Fortschritt, — der Zerstörung der alten Naturformen der Erziehung in Stadt und Land. Nur wenn wir an der Last der verantwortungsvollen Aufgabe schwer tragen, nur wenn wir von dem, was wir dabei leisten können, recht bescheiden denken, nur wenn wir trotzdem treulich täglich Hand ans Werk legen, nur dann können wir hoffen, der Zukunft zu dienen, der es zu dienen lohnt, der Ewigkeit.





Verlag der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig.

Muthesius, K., Seminardirektor. **Goethe und Pestalozzi.** M. 4.50
Empfohlen von den Königl. Regierungen in Arnsberg, Gumbinnen, Königsberg.

Vorländer, K. Dr., Professor. **Kant—Schiller—Goethe.** Gesammelte Aufsätze. M. 5.—
Empfohlen von der Königl. Regierung in Allenstein.

Jacoby, G. Lic. theol., Herders und Kants Ästhetik. M. 5.40

Waetzoldt, St., weil. Geh. Ober-Regierungsrat. **Drei Goethe-Vorträge.** „Die Jugendsprache Goethes." „Goethe und die Romantik." „Goethes Ballade." 2. Auflage. M. 1.60

Schillers philosophische Schriften und Gedichte. Auswahl. Zur Einführung in seine Weltanschauung. Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von Prof. **Eugen Kühnemann.** 2. Auflage. M. 3.60

Goethes Philosophie aus seinen Werken. Ein Buch für jeden gebildeten Deutschen. Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von Provinzialschulrat Professor **Dr. Max Heynacher.** M. 3.60
Empfohlen von der Königl. Regierung in Cassel.

Herders Philosophie. Ausgewählte Denkmäler aus der Werdezeit der deutschen Bildung. Herausg. v. **Lic. H. Stephan,** Privatdozent. M. 3.60

Lessings Philosophie. Denkmäler aus der Zeit des Kampfes zwischen Aufklärung und Humanität in der deutschen Geistesbildung. Herausgegeben von **P. Lorentz,** Gymnasialdirektor. M. 4.50

Winckelmann. Geschichte der Kunst des Altertums. Mit einer Biographie **Winckelmanns** und Einleitung versehen. Herausgegeben von **J. Lessing.** 2. Auflage. M. 5.—

Waetzoldt, W. Dr., Das Kunstwerk als Organismus. Ein ästhetisch-biologischer Versuch. M. 1.60

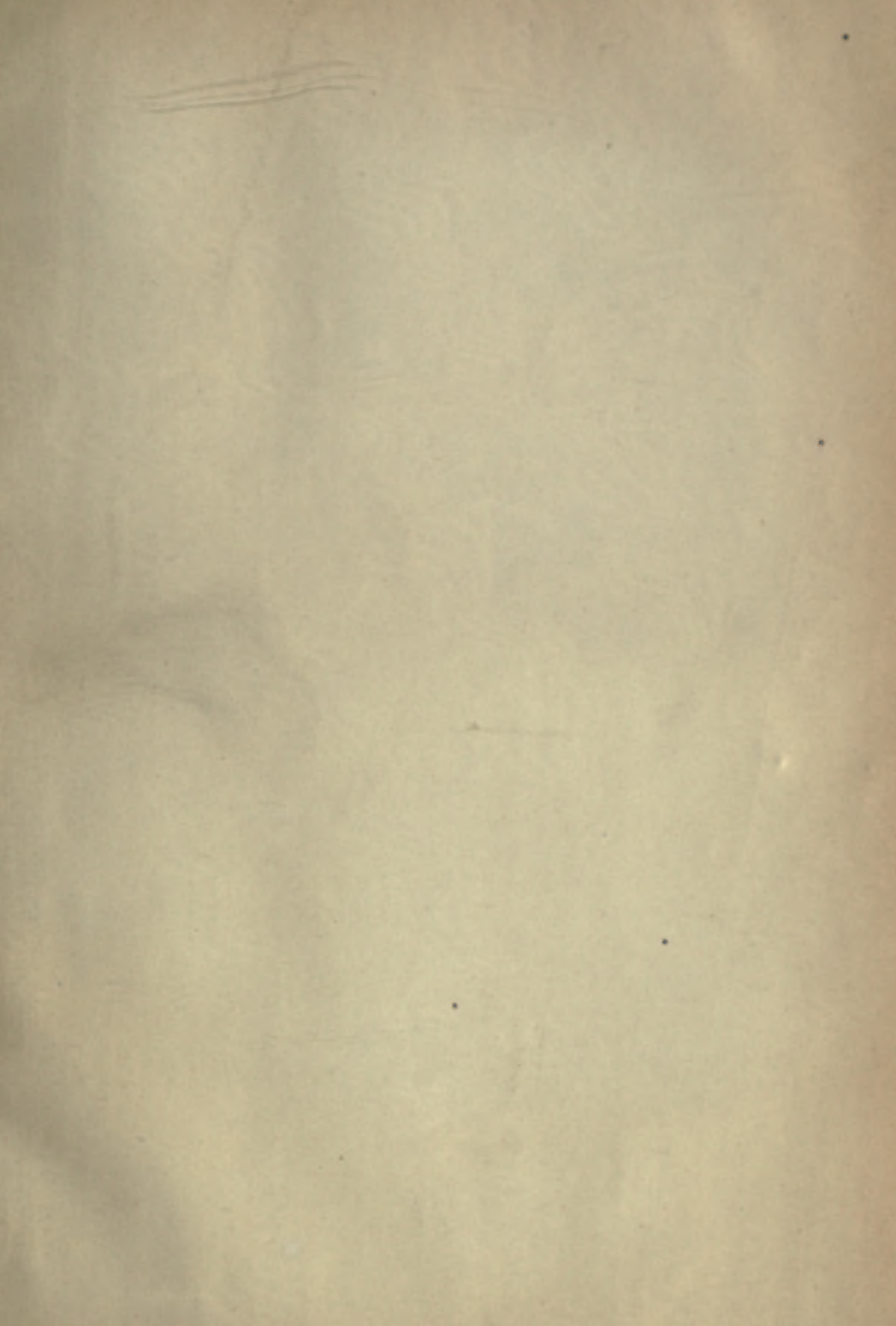
Schmidt, O. E., Rektor, Professor. **Fouqué—Apel—Miltitz.** Beiträge zur Geschichte der deutschen Romantik. Mit 12 Illustrationen und 2 Musikbeilagen. M. 5.40

Schmidt, F. J., Direktor. **Zur Wiedergeburt des Idealismus.** Philosophische Studien. M. 6.—
Empfohlen von der Königl. Regierung in Cassel.

Richter, R. Dr., Universitätsprofessor. **Skeptizismus in der Philosophie.**
I. Band. M. 6.—
II. Band. M. 8.50

—, **Friedrich Nietzsche. Sein Leben und sein Werk.** 2. Auflage. M. 4.80

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig





UNIVERSITY OF TORONTO
LIBRARY

Do not remove the card from this Pocket.

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File."
Made by LIBRARY BUREAU, Boston

Author Schiele, Friedrich Michael
Title Geschichte der Erziehung.
Educat. Hist.
107594

